

Stock, Hans [Hrsg.]

## **Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen**

Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, 221 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 8)



Quellenangabe/ Citation:

Stock, Hans [Hrsg.]: Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, 221 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 8) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233726 - DOI: 10.25656/01:23372

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233726>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23372>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft



Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft

# Hochschuldidaktik

Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag  
vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen

Herausgegeben  
von Hans Stock  
unter Mitarbeit von Dieter Brodtmann

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel



*Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers:* Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43.

*Anschrift der Schriftleitung:* Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstr. 72b.

*Anschriften der anderen Herausgeber:* Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstr. 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstr. 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstr. 19; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Str. 91; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, 2 Hamburg 66, Parkberg 24; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46.

*Anschriften der Autoren dieses Heftes:* Prof. Dr. Pola Andriessens, 34 Göttingen, Nikolausberger Weg 63; Dieter Brodtmann, 34 Göttingen, Waldweg 26; Prof. Dr. Theo Dietrich, 28 Bremen-Lesum, Lesmonasträße 42; Prof. Dr. Eberhard Groß, 63 Gießen, Karl-Glöckner-Sträße 21; Prof. Dr. Job Günter Klink, 28 Bremen, Pädagogische Hochschule; Prof. Dr. Klaus Mollenhauer, 23 Kiel, Eckernförde Allee 90; Prof. Dr. Thilo Ramm, 63 Gießen, Licher Sträße 74; Prof. Dr. Aloysius Regenbrecht, 44 Münster, Neuheim 22 a; Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönsträße 72 b; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46; Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 8 München 22, Ludwigsträße 16; Prof. Dr. Wolfgang Schulenberg, 29 Oldenburg, Gordeler Weg 11; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausensträße 12; Senator für das Bildungswesen, M. Thape, für die Freie Hansestadt Bremen, 28 Bremen; Prof. Dr. Peter G. Thielen, 5213 Spich über Troisdorf, Im Bruch 3; Prof. Dr. Thure von Uexküll, 79 Ulm, Steinhovelsträße 9.

*Berichterstatter:* Päd. Assist. Alfred Ammen, 29 Oldenburg, Fröbelsträße 31; Dr. Hans-Werner Baumann, 35 Kassel, Helfensteinsträße 48; Dieter Brodtmann, M.A., Studienleiter, 341 Northeim, Friedrichsträße 16; Dozent Joachim Engel, 28 Bremen, Ottilie-Hoffmann-Sträße 40; Dozent Nikolaus Harders, 2875 Ganderkesee, Landwehr; Päd. Assist. Axel Harmsen, 34 Göttingen, Paulinersträße 8; Dr. Waltraut Kerber-Ganse, Päd. Assist., 3406 Bovenden, Am Weinberg 8; Päd. Assist. Peter Klose, 34 Göttingen, von-Bar-Sträße 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Christiane Kramer, 34 Göttingen, Stauffenberg-ring 1; Päd. Assist. Jürgen Krüger, 34 Göttingen-Geismar, Stellwanne 11; apl. Dozent Dr. Max Liedtke, 34 Göttingen-Geismar, Tegeler Weg 47; Studienleiterin Doris Marquardt, 34 Göttingen, Ewaldsträße 95; Dr. Arnim Riedl, 5201 Menden/Rhld., Johannessträße 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Erika Voigt, 34 Göttingen, Plancksträße 2a.

# Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
Tagungsplan	. . . . .	11
HANS STOCK	Eröffnungsansprache . . . . .	13
HANS SCHEUERL	Hochschuldidaktik — Notwendigkeiten und Aufgaben . . . . .	21
ALOYSIUS REGENBRECHT	Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen . . . . .	41
Diskussionsbericht	. . . . .	57
DIETER OELSCHLÄGEL	Hochschulstruktur und Hochschuldidaktik . .	59
KLAUS MOLLENHAUER	Zum Problem der Hochschuldidaktik — Thesen zu ihrer Theorie . . . . .	61
Diskussionsbericht	. . . . .	65
WOLFGANG SCHEIBE	Akademische Arbeitsformen und ihre Effektivität . . . . .	67
Diskussionsbericht	. . . . .	83
ALFONS OTTO SCHORB	Technische Medien und Arbeitsmittel im Hochschulunterricht . . . . .	87
Diskussionsbericht	. . . . .	99
JOB-GÜNTER KLINK	Studium zwischen Planung und Freiheit . . .	101
Diskussionsbericht	. . . . .	121
PETER G. THIELEN	Probleme des ersten Studienseesters . . .	125
POLA ANDRIESSENS/ ERIKA VOIGT	Studienbeginn und Studienverlauf im Urteil der Examensabsolventen des Sommersemesters 1968 an der Pädagogischen Hochschule Göttingen .	135
Diskussionsbericht	. . . . .	137
WOLFGANG SCHULENBERG	Spezialisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung . . . . .	139
Diskussionsbericht	. . . . .	157
EBERHARD GROSS	Die Integration der empirischen pädagogischen Forschung in den Studiengang . . . . .	161
Diskussionsbericht	. . . . .	173

THILO RAMM	Die Praxis als Motivation des rechtswissenschaftlichen Studiums . . . . .	177
THURE VON UEXKÜLL	Praxis als Motivationsfeld des Medizin-Studiums . . . . .	185
THEO DIETRICH	Die Praxis als Motivationsfeld wissenschaftlicher Studien in der Pädagogik . . . . .	197
Diskussionsbericht	. . . . .	211
HANS STOCK	Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen — Überlieferung und Aufgabe . . . . .	213
Entschließung des Hochschultages	. . . . .	223

## Geleitwort

Die Ereignisse der letzten Zeit haben dazu geführt, die gesamte Jugend nach Einzelercheinungen zu beurteilen. Unruhen, Demonstrationen und Proteste beginnen das Bild zu prägen, das sich die Öffentlichkeit von Schülern und Studenten macht.

Die heutigen jungen Menschen wachsen in einer anderen Zeit und unter anderen Bedingungen heran als ihre Eltern. Sie sind deshalb weder besser noch schlechter, wohl aber anders; nämlich anspruchsvoller, kritischer und weniger respektvoll. Sie sind aber auch voller Zweifel und für verständnisvolle Unterstützung durch die Erwachsenen aufgeschlossen. Von ihren Eltern und von ihren Lehrern dürfen sie solche Hilfe in erster Linie erwarten.

Die Schule ist keine Abstraktion, sie steht mitten in dieser Gesellschaft und kann und darf sich deshalb von den Konflikten in dieser Gesellschaft nicht isolieren. Stärker als früher müssen heute von der Schule allgemeine Erziehungs- und Bildungsaufgaben übernommen werden, die früher vom Elternhaus getragen wurden. Voll wird sie das Elternhaus jedoch niemals ersetzen können, das darf nicht übersehen werden, wenn heute nach den Ursachen dafür gesucht wird, daß die Welt nicht mehr so einfach ist, wie man sie gerne haben möchte, oder wie man glaubt, daß sie früher gewesen sei.

Auf den Pädagogen kommen neue Aufgaben zu, die er lösen muß. Er ist kein reiner Wissensvermittler mehr, sondern Bindeglied zwischen der Jugend und der Gesellschaft. Sein Verhalten prägt in entscheidendem Maße das Bewußtsein des Staatsbürgers von morgen, ihm ist deshalb auch besondere Verantwortung übertragen. Diese Verantwortung muß in die Gestaltung der Lehrerbildung einfließen, sie steht gleichberechtigt neben der Fachausbildung. Der Nur-Fachmann ohne gesellschaftspolitische Bindung ist eine Gefahr für die Demokratie, weil manipulierbar und doch nach außen mit dem Etikett der Glaubwürdigkeit versehen.

Gesellschaftspolitische Aufgaben können vom Lehrer nur übernommen werden, wenn er einen möglichst großen Rahmen erhält, in dem er in eigener Verantwortung frei entscheiden und gestalten kann. Diese Freiheit überträgt ihm erhöhte Verantwortung. Auf diese Verantwortung als Teil seines Berufsbildes muß er vorbereitet werden. Es geht nicht an, freie pädagogische Entscheidungen zu fordern und dann, wenn es schwierig wird, wenn der einzelne persönlich gefordert wird, nach Richtlinien der Kultusverwaltungen zu rufen.

Die Bildungsreform in der Bundesrepublik wird auch ein neues Lehrerbild bringen. Es ist jedoch nicht in einem Zuge und nur als spätes Ergebnis einer sorgfältigen theoretischen Vorplanung zu erreichen. Vielmehr werden sich Schullwirklichkeit und Lehrer wechselseitig ergänzen müssen.

Zur Schule gehört gleichberechtigt das Elternhaus. Auch die Eltern sind zur Verantwortung aufgerufen. Die Schule kann ausgleichen und korrigieren, sie kann aber nicht voll ersetzen, wenn Mütter und Väter in ihrer Erziehungsaufgabe versagen. Hier sind Grenzen, die auch die beste Lehrerbildung nicht überwinden kann. Wer das bestreitet, verkennt die Aufgabe, die an den Staatsbürger in der Demokratie gestellt ist: Mitarbeit in Eigenverantwortung, Freiheit in Bindung. Dazu gehören selbstverständlich auch Forderungen im Interesse des Ganzen an die Gemeinschaft — in erster Linie aber Forderungen an uns selbst.

Bremen, 14. Januar 1969

M. THAPE  
Senator für das Bildungswesen

## Vorwort

Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen legt mit diesem Sammelband der Öffentlichkeit die Materialien eines Hochschultages vor, wie dies bereits mehrfach geschehen ist. Es handelt sich um den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen, der ein zentrales Thema der Reform-Diskussion aufgenommen hat: *Hochschuldidaktik*.

Die Anordnung der Referate und Diskussionsberichte hält sich an das Programm der Tagung, das nachstehend abgedruckt wird. Erläuterungen zum Gesamtthema und zum Aufbau finden sich in der Eröffnungsrede und brauchen hier nicht wiederholt zu werden. Der Verlauf der Tagung hat sowohl die Dringlichkeit als auch die Schwierigkeit der Sache selbst wie einer Verständigung über sie deutlich werden lassen, trotz vorbereitender Bemühung um Anknüpfung an bisherige Arbeiten und um Kooperation unter den Referenten. Gerade deshalb wird es richtig sein, die fragmentarischen Ergebnisse dieser Tagung zu publizieren. Es ergibt sich immerhin eine Übersicht über zahlreiche zur Sache gehörende Aspekte, grundsätzliche und spezielle Fragestellungen. In den Referaten und erst recht in der Debatte traten durchaus die heute für die Gesamtdiskussion bezeichnenden heterogenen Problemstellungen, Methoden und Auffassungen in Erscheinung. Die Erwartungen und Forderungen divergierten erheblich: Für die einen steht Hochschuldidaktik unabdingbar im Horizont allgemeiner Gesellschaftskritik und Wissenschaftstheorie — für die anderen soll es sich schwerpunktmäßig um spezielle Fragen eines hochschulgemäßen und zeitgemäßen Lehrens und Lernens handeln.

Wie es dem Auftrag der Veranstalter entsprach, hat der Herausgeber dieser Publikation als Tagungsleiter versucht, die Richtungen oder Gruppen personell und sachlich zu berücksichtigen und eine Zusammenarbeit zu ermöglichen. Trotz aller Spannungen ist dies denn auch schließlich gelungen, und so mag trotz mancher Mängel die Tagung im ganzen selbst als didaktisches Experiment genommen werden.

Wechselseitige Information über hochschuldidaktische Versuche in der Praxis der einzelnen Hochschulen, Institute, Seminare, Fachbereiche ist ungemein wichtig — ob Pädagogische Hochschule, ob Universität. Eine institutionelle Eingrenzung wäre unverantwortlich und beklagenswert. Ebenso notwendig wäre es, einzelne Forschungseinrichtungen und Reflexionszentren zu schaffen, die dieses Thema bearbeiten.

Der Herausgeber dankt vor allem seinem Mitarbeiter Dieter Brodtmann, dem bisherigen Geschäftsführer der Konferenz, ferner allen, die auf dem Hochschultag und an dieser Publikation mitgewirkt haben, sowie dem Verlag Julius Beltz. Göttingen, Januar 1969

HANS STOCK



# Tagungsplan

## *Eröffnung*

Sonntag, 13. Oktober

- 19.00 Begrüßung und Einleitung  
Der Präsident, Prof. Dr. H. Stock  
Grußwort  
Der Senator für das Bildungswesen, M. Thape, für die Freie Hansestadt Bremen  
Vortrag  
Zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland  
Minister a. D. Prof. Dr. P. Mikat  
Es musiziert das Collegium musicum der Pädagogischen Hochschule Bremen

## *Arbeitstagung*

Montag, 14. Oktober

- 9.00 — 13.00 *Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reform*  
Prof. Dr. H. Scheuerl, Frankfurt  
Prof. Dr. A. Regenbrecht, Münster  
Podiumsdiskussion mit den Referenten  
Prof. K. O. Frank, Freiburg; Prof. Dr. W. Himmerich, Gießen;  
Prof. Dr. K. Hingst, Kiel; stud. paed. P.-B. Rieken, Eßlingen;  
Päd. Assistent H. Warmbold, Göttingen  
Leitung: Prof. Dr. W. Scheibe, München
- 15.00 — 18.00 *Hochschulstruktur und Hochschuldidaktik*  
stud. paed. D. Oelschlägel, Berlin  
Prof. Dr. K. Mollenhauer, Kiel  
Podiumsdiskussion mit den Referenten  
Prof. Dr. H. Ebel, Münster; stud. phil. V. Gerhardt, Bonn; Dr. W. Grünewald, Bayreuth; Päd. Assistent Dipl. Soz. H. Wessling, Lüneburg  
Leitung: Prof. Dr. H. v. Hentig, Göttingen

Dienstag, 15. Oktober

- 9.00 — 13.00 *Arbeitsgruppen*  
1. Akademische Arbeitsformen und ihre Effektivität  
Referent: Prof. Dr. W. Scheibe, München  
Leitung: Prof. Dr. M. Schwonke, Göttingen



2. Technische Medien und Arbeitsmittel im Hochschulunterricht  
Referent: Prof. Dr. A. O. Schorb, München  
Leitung: Prof. Dr. H. Ruprecht, Hannover
3. Studienkontrolle; Studium zwischen Plan und Freiheit  
Referent: Prof. Dr. J.-G. Klink, Bremen  
Leitung: Prof. Dr. Wilhelmine Saylor, Eichstätt
4. Probleme des ersten Studiensemesters  
Referent: Prof. Dr. P. Thielen, Bonn  
Leitung: Prof. Dr. Pola Andriessens, Göttingen
5. Spezialisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung  
Referent: Prof. Dr. W. Schulenberg, Oldenburg  
Leitung: Prof. Dr. R. Maskus, Schwäbisch-Gmünd
6. Integration der empirischen pädagogischen Forschung in den Studiengang  
Referent: Prof. Dr. E. Gross, Gießen  
Leitung: Prof. Dr. W. Mangold, Osnabrück

- 15.00 — 18.00 *Tagung der Fachgruppen*  
Thema: Aufbau und Gliederung des Studiums innerhalb der Fächer;  
Kanon der Studieninhalte
- 19.30 *Vertretertag der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen*

Mittwoch, 16. Oktober

- 9.00 — 13.00 *Praxis als Motivation wissenschaftlicher Studien in*  
der Jurisprudenz: Prof. Dr. Th. Ramm, Gießen  
der Medizin: Prof. Dr. Th. v. Uexküll, Ulm  
der Pädagogik: Prof. Dr. Th. Dietrich, Bremen  
Anschließend Podiumsdiskussion mit den Referenten  
Teilnehmer: Mitglieder des Lehrkörpers der Pädagogischen Hochschule Bremen

*Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen — Überlieferung und Aufgabe*

Der Präsident des Hochschultages, Prof. Dr. H. Stock

## Eröffnungsansprache zum Hochschultag 1968 in Bremen

Sehr verehrte Gäste, meine Damen und Herren!

Lassen Sie mich bitte vor der Öffentlichkeit dieses großen Kreises von Gästen und Teilnehmern der Arbeitstagung zu allererst etwas zur Sache sagen, derentwegen wir hier zusammengekommen sind. Wir eröffnen mit dem heutigen Abend den 7. Pädagogischen Hochschultag mit dem Thema „Hochschuldidaktik“. Er steht ganz in der Reihe der in dreijährigem Abstand einberufenen Hochschultage. Und doch möchte man heute fragen: Tradition und Kontinuität — oder Neubeginn? Denn seit wir vor drei Jahren in Berlin über ein recht intern klingendes Thema diskutierten — nämlich über die Zuordnung von Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie — hat sich die Welt politisch und geistig erheblich verändert; vieles, was damals noch undeutlich war, ist heute profilierter ins Bewußtsein gehoben, auch hat die Bewegung in der studentischen Generation die Hochschulen und die Öffentlichkeit nachdrücklich vor lange anstehende und doch neuformulierte Fragen gestellt; die politischen Vorgänge und die gesellschaftlichen Zustände sind in ihrer Ungesicherheit und Krisenhaftigkeit offener geworden, die Sorge um Recht und Freiheit und Menschlichkeit, politisch und aktuell gesprochen um Demokratie und Sozialismus, ist brennender geworden. An den wissenschaftlichen Hochschulen als den Institutionen kritischer, verantwortlicher Reflexion in unabhängiger Arbeit ist angesichts der Zeitumstände der Streit über Aufgabe und Zweck von Wissenschaft, Bildung und Erziehung in voller Schärfe entbrannt. Dieser Pädagogische Hochschultag mit dem etwas undeutlichen und manchem vielleicht schulmäßig klingenden Thema der Hochschuldidaktik nimmt an dieser ganzen Problematik auf seine Weise teil. Ja, diese Arbeitstagung will sich den Problemen stellen. Die Chiffre „Hochschuldidaktik“ ist zu einem Kennwort geworden, in welchem sich die Probleme verdichten.

Um was geht es denn? Nicht nur um die gewiß auch wichtige Frage, wie das Studieren an den Hochschulen, wie die Lehr- und Lernprozesse effektiver gestaltet werden können, wie bessere Leistungen, wie eine den politischen und gesellschaftlichen Wettbewerb aushaltende Effizienz der wissenschaftlichen Studien erreicht werden kann. So wird das Hochschulproblem in der Öffentlichkeit ja vielfach gesehen. Aber die didaktische Fragestellung greift weiter; sie richtet sich auch auf die Grundfrage, ob und wieweit unsere Hochschulen mit ihrer großen historisch geprägten Tradition der Sinngebung nach, der sozialen und institutionellen Struktur nach, dem Aufbau der Studieninhalte und Studienziele nach und den Arbeitsmethoden nach den Bedürfnissen unserer Zeit noch entsprechen, also dem technisch-industriellen Zeitalter einer Massen- und Leistungsgesellschaft einerseits und einer Individualisierung andererseits in weltweiter Kommunikation und Gemeinsamkeit von Gefährdung, Geschick und Aufgabe.

Hochschuldidaktik als theoretisches und praktisches Problem umschließt auch die Frage nach der gesellschaftskritischen Funktion der Wissenschaft, hier also der Erziehungswissenschaft; so sehr es sich um Anpassung der Inhalte und Formen wissenschaftlicher Arbeit, des Studierens, Lehrens und Forschens, an die gesellschaftlichen Notwendigkeiten, mithin um Rationalität und Rationalisierung handelt, so sehr geht es auch um die Frage nach der Möglichkeit von Bildung des einzelnen Menschen im Großbetrieb eines zu rationalisierenden Hochschulwesens, um so etwas wie menschliche Freiheit, geistige Selbständigkeit und persönliche Verantwortung gegen Normierung und Manipulation und Indoktrinierung. Ein pädagogischer Hochschultag kann diesen Aspekt nicht außer acht lassen.

Hochschuldidaktik also umfaßt, wenn ich das vorläufig so einfach formulieren darf, drei Aufgaben: erstens Überprüfung und Neufassung der Studieninhalte nach ihrer wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und bildenden Relevanz. Zweitens die Analyse der bisherigen akademischen Arbeitsformen, der Lehr- und Lernprozesse in der traditionellen Bedingtheit ihrer Methoden. Und drittens die kritische Aufhellung der institutionellen Voraussetzungen einer Effizienz der Studien, also der Hochschulstruktur selbst, der Organisation der Hochschule in allen ihren Gliederungen; das berührt insbesondere die Frage der sachgemäßen Mitwirkung und Mitbestimmung aller zur Hochschule gehörenden Glieder oder Gruppen. Ich kann dies hier nicht präzisieren. Aber es ist daran gelegen, zu Beginn dieses Hochschultages den weiten Horizont der Problematik und ihre Aktualität wenigstens anzudeuten. Für unser Thema trifft das zu, was kürzlich K. E. Nirkow über schuldidaktische Theorie gesagt hat: „Die Problematisierung hat über die Krise der Bestimmung der Bildungseinheit und der Bildungsinhalte und über das Fragwürdigwerden der Effektivität der Unterrichtsprozesse hinaus nun auch die Schul- (bzw. die Hochschul-)organisation erfaßt. Schritt für Schritt wird mit der Bewußtmachung des ganzen Umfangs der didaktischen Problematik die Naivität der Unterrichtenden aufgehoben“ (Zeitschr. f. Päd. 4/68 S. 336 f.). So wird in diesen Tagen im Blick auf die Pädagogische Hochschule und ihre Studien von den Inhalten, den Arbeitsprozessen, den institutionellen Bedingungen zu handeln sein — und ich möchte dabei im voraus versichern, daß die Naivität der Professoren, die diesen Hochschultag beschlossen und einberufen haben, längst aufgehoben ist. Die kritische Selbstreflexion gegen die eigene Naivität und gegen den eigenen Standpunkt ist stets die schwierigste Aufgabe. Aber es gibt Naivität doch wohl nicht nur bei den Unterrichtenden, es gibt eine restaurative und eine progressive Naivität oder Dogmatik, und Diskussionen, wie wir sie vorhaben, brauchen deshalb die Disziplin sachlicher Rede, das aufeinander Hören und das Sich-nicht-verketzern ebenso wie die unbeschränkte Kritikbereitschaft und die Redefreiheit.

Meine Damen und Herren — Didaktik als wissenschaftliche Aufgabe ist seit langem ein charakteristisches Vorhaben der Pädagogischen Hochschulen gewesen. Didaktik wird inzwischen, als Fachwissenschaftsdidaktik und als Hochschuldidaktik, auch in der Universität als legitime Aufgabe für Forschung und Lehre

aufgenommen, und zwar nicht nur in der Universitätspädagogik. Es hat sich damit ein weiter Bereich hochschul- und fächerübergreifender Forschung aufgetan, in welche die Pädagogischen Hochschulen eine gewisse Erfahrung einbringen können. Aber wie gesagt, dieses Vorhaben ist relativ neu und schwierig, nicht nur für den Einzelnen, sondern für Universität und Hochschule selbst. HANS MARTIN STIMPEL zitiert in seinen soeben vorgelegten vergleichenden Untersuchungen zur Hochschuldidaktik den ironischen Vorwurf eines amerikanischen Autors: „Eine Universität ist eine Institution, die beinahe alles unter der Sonne systematisch erforscht — nur sich selbst nicht“ — nun, Ansätze zu solcher wissenschaftlichen Selbstprüfung sind immerhin an vielen Stellen zu sehen.

Hochschuldidaktische Reform hat auch eine erhebliche Bedeutung für die Bildungspolitik im ganzen, zumal für die Schulreform. Was der künftige Lehrer in seinem Studium lernt und erfährt oder nicht erfährt, das ist für die Schule lebenswichtig. Es nützt ihm und der Schule schon sehr viel, wenn er ein guter Methodentechniker und ein besserer Fachmann wird, aber entscheidend dürfte sein, daß er als Einzelner im Studium ein kritisches und sachliches, offenes Denken lernt, das als Dauerreflexion sein pädagogisches Handeln begleitet, das die subjektiven Bedingtheiten aufhebt, objektive Gewöhnungen und Sicherheiten auflöst und in die unbequeme Freiheit eigener, situationsgemäßer Entscheidung führt. Der Student, der Lehrer, der Schüler in seiner ganzen komplexen gesellschaftlichen Abhängigkeit — dennoch kommt es auf ihn als Einzelnen und auf seine menschliche und intellektuelle Qualität an. Alles was die demokratische Schule der Zukunft braucht, muß an der Hochschule erfahrbar, lernbar sein. Die Art, wie Dozenten und Studenten miteinander reden, arbeiten, verkehren, ist Propädeuticum für eine nicht-autoritäre Schule. Hochschuldidaktik hat deshalb die äußere und innere Demokratisierung der Schule auch im Blick, diese ganz unbewältigte dringende Aufgabe, und ist insofern eine Voraussetzung der inneren und äußeren Reform der Schule.

Nach diesem Vorblick auf die große Bedeutung der Sache, die uns beschäftigen soll, möchte ich mich nun unserer gesellschaftlichen Situation hier im Saal zuwenden.

Wir freuen uns, daß die Freie Hansestadt Bremen diesen Hochschultag mit merklichem Interesse und mit tatkräftiger Förderung aufgenommen hat. Dafür sei dem Bremer Senat unser Dank ausgesprochen; ganz besonders gilt unser Gruß und unser Dank Ihnen, Herr SENATOR THAPE, für Ihre rasche Entschlossenheit zur Hilfe und auch dafür, daß Sie bereit sind, nachher zu dieser Versammlung zu sprechen. Ebenso begrüße ich den Herrn Präsidenten und den Herrn Vizepräsidenten der Bremer Bürgerschaft.

Erfreut sind wir auch über die große Beteiligung aus der Stadt Bremen am heutigen Abend. Hochverehrte Gäste, ich heiße Sie alle herzlich willkommen und darf Ihre Teilnahme gewiß als ein Zeichen dafür nehmen, daß in diesem Stadtstaat, der noch keine Universität besitzt, aber am Aufbau einer Universität arbeitet, die Hochschulfragen, insbesondere auch die Probleme der Erziehungswissenschaft und der allgemeinen Lehrerbildung ein öffentliches Interesse fin-

den. In Angleichung an den sachlichen hanseatischen Stil darf ich auf ausführliche namentliche Begrüßung unserer Gäste verzichten und hierfür auf die Gästeliste verweisen.

Dieser Hochschultag in Bremen erfreut sich — wahrscheinlich vor allem infolge der Aktualität seiner Thematik — einer breit gestreuten Teilnahme, so aus den Kreisen der Lehrerschaft und ihrer Verbände — ich begrüße besonders den Vorsitzenden der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Herrn FRISTER, ferner die Leiter und Vertreter vieler staatlicher, städtischer und wissenschaftlicher Institutionen, der Kirchen, der Presse, des Rundfunks und des Fernsehens.

Herr Kultusminister LANGEHEINE hat leider noch absagen müssen. Ich wollte an dieser Stelle öffentlich dafür danken, daß das Land Niedersachsen, wenn auch unter viel Weh und Ach, zum erstenmal in diesem Jahr die Finanzierung des Haushalts der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen übernommen hat und damit einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz gefolgt ist. Auch der Stiftung Volkswagenwerk sei dafür gedankt, daß sie uns den Aufbau einer Informations- und Dokumentationsabteilung ermöglicht hat. Erst allmählich wird diese Konferenz nun wirklich arbeitsfähig und kann ihren wachsenden Aufgaben eher gerecht werden. Seit es Pädagogische Hochschulen als selbständige Einrichtungen gibt und solange es sie geben wird, ist der Zusammenschluß und die Zusammenarbeit dieser Hochschulen notwendig zur wechselseitigen Anregung, Kontrolle, Leistungssteigerung und Selbstvergewisserung, wie auch zur Vertretung sachlicher Interessen, unabhängig von kulturpolitischen Landesgrenzen. Hierüber habe ich am Schluß dieser Tagung bei meiner Verabschiedung aus dem Amt des Vorsitzenden genauer zu sprechen. Dieser Hochschultag sollte sich schon jetzt als Vorstufe zu einem Pädagogischen Fakultätentag verstehen, ohne Rücksicht auf die institutionelle Form, und in dieser Rolle sich zum Anwalt hochschuldidaktischer Reflexion und Reform machen. Gerade unter diesem mehr hochschulpolitischen Aspekt möchte ich es besonders begrüßen, daß der Präsident der Westdeutschen Rektorenkonferenz an der Eröffnung des Hochschultages teilnimmt. Herr PRÄSIDENT RUMPF, ich danke Ihnen für die Herstellung dieses Kontakts und darf Ihre Teilnahme doch als Ausdruck allerseits wachsender Bereitschaft zur produktiven Zusammenarbeit im Gesamthochschulbereich interpretieren. Je mehr die Pädagogischen Hochschulen in den Status einer wissenschaftlichen Hochschule hineinwachsen, desto mehr nehmen sie auch an den Sorgen und Aufgaben der allgemeinen Hochschulreform teil.

Schließlich begrüße ich herzlich alle Hochschulleute, die hier zusammengekommen sind, ganz besonders meine beiden Amtsvorgänger, die Herren BOHNENKAMP und HAMMELSBECK. Es ist schon lange so, daß außer den Professoren auch die akademischen Mitarbeiter sich beteiligen. Zu allen Pädagogischen Hochschultagen waren die Assistenten eingeladen. Diesmal ist die neu etablierte Bundesassistentenkonferenz durch ihren Vorsitzenden hier vertreten. Das gleiche gilt für den Verband Deutscher Studentenschaften, dessen Delegierte ich hier willkommen heißen möchte, nicht als Gäste, sondern als Tagungsteilnehmer wie die akademische Mitarbeiterschaft.

Darüber hinaus sind die Vorsitzenden der Allgemeinen Studentenausschüsse der Pädagogischen Hochschulen zu diesem Hochschultag eingeladen worden. Diese Beteiligung ist Folge der allgemeinen Einsicht, daß die Hochschultage, zumal wenn sie das Problem der Hochschuldidaktik behandeln, nicht nur der Anwesenheit, sondern der Mitwirkung der Studenten bedürfen. Man muß hier erwähnen, daß in Gruppen der Studentenschaft und im VDS die hochschuldidaktische Reform schon beachtlich lange diskutiert wird und daß auch von dieser Seite produktive Vorschläge vorliegen. Das gleiche gilt für die Bundesassistentenkonferenz, die in ihrem Kreuznacher Hochschulkonzept kürzlich Thesen auch zu Begriff und Aufgaben der Hochschuldidaktik erarbeitet hat. Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen ist ein Zusammenschluß weder der Rektoren, noch der Professoren, noch nur der Lehrkörper, sondern der Institutionen im ganzen, so daß das gesamte Lehrpersonal und die Studentenschaften dazugehören. Diese differenzierte Einheit und Ganzheit spiegelt sich im Blick auf das Programm dieser Tage in der Auswahl der Referenten und Debattanten wider. Das sind Ansätze zu einer freien Verständigung, die wir ausbauen sollten, von denen ich hoffen möchte, daß sie sich bis in die einzelnen Hochschulen, ihre Verfassungen, ihren Arbeitsstil hinein auswirken werden.

Noch nach einer anderen Seite hin ist Kontakt zustande gekommen. Es gibt unter den Universitätslehrern seit gut einem Jahr einen Arbeitskreis für Hochschuldidaktik unter Vorsitz von Herrn PROFESSOR THIEME. Es ist erfreulich, daß es zwischen diesem Universitätsarbeitskreis und unserer Konferenz von Beginn an Austausch und Zusammenarbeit gibt, z. B. in der Erarbeitung einer Bibliographie zur Hochschuldidaktik, wie sie diesem Hochschultag vorliegt. Auch diese Zusammenarbeit schlägt sich in der Programmgestaltung nieder, insofern auch Vertreter anderer Wissenschaftsdisziplinen hier zu Wort kommen sollen; und innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Bereichs wirken Universitätspädagogen mit. Koordinierung von Erfahrungen und Reformgedanken ist hier besonders geboten, wenngleich nicht alles von Fach zu Fach und von Hochschule zu Hochschule übertragbar ist. Aber die Lage ist doch viel zu ernst, und die Zeit drängt, so daß wir nicht sinnlos Kräfte vergeuden dürfen und gewisse gemeinsame Prinzipien finden müssen. Was man auf dem 5. Pädagogischen Hochschultag in Trier, der sich 1962 mit dem Thema der Didaktik befaßte, noch nicht sagen konnte, kann heute festgestellt werden: Die Didaktik ist inzwischen über den Fachbereich der Pädagogik hinaus wissenschaftsfähig geworden, sie ist als Hochschuldidaktik ein zentrales Ferment der inneren Reform geworden. Und doch stehen wir alle hier noch im Anfang des exakteren Forschens und einer umfassenden Theoriebildung, und weitgehend noch vor einer praktischen Reform. Dieser Hochschultag möchte die Entwicklung fördern und vorantreiben helfen.

Zum inhaltlichen Aufbau der Arbeitstagung hier nur einige kurze Hinweise. Es sollen zunächst Notwendigkeit und Aufgabe hochschuldidaktischer Reform aus der Sicht der Erziehungswissenschaft in Universität und Pädagogischer Hochschule dargestellt werden, um den weiten Horizont der Problematik klar-

zumachen und Hauptfragen herauszuarbeiten. Daß die Frage der Didaktik im engeren Sinn, des zeitgemäßen Lehrens und Lernens im Medium kritischer Wissenschaft, zusammenhängt mit der Gesamtstruktur der Hochschule, das soll sodann diskutiert werden. An den Podiumsdebatten kann zu gegebener Zeit das Plenum sich in geeigneter Form beteiligen. Das Programm sieht dann eine Reihe konkreter Einzelthemen in Arbeitsgruppen vor sowie Diskussion in Fachgruppen, denen die Aufgabe gestellt ist, den Studienaufbau inhaltlich in den Fächern zu durchdenken. In allen Gruppen ist viel Zeit für die Aussprache. Wir meinen, es könne keine bloß formal-methodische didaktische Reform geben; die Frage nach Auswahl und Anordnung der Sachen und Sachgebiete im Bereich der Lehre, im Aufbau der Studiengänge durch alle Einzeldisziplinen hindurch muß neu in Angriff genommen werden. Hierzu haben sich teilweise schon seit längerer Zeit Fachgruppen auf Landes- und Bundesebene gebildet, sie sollen sich hier einschalten oder erstmalig konstituieren. Der systematische Aufbau und die Entwicklung von Wissenschaften, die ihrem eigenen Gesetz folgen, ist nicht ohne weiteres identisch mit Studiengängen, die vielfach berufsbezogen zu gliedern und zu differenzieren sind. Schließlich das Thema: Praxis als Motivation wissenschaftlicher Studien; das ist nicht die alte Frage: wie bilden wir einen praxisfähigen Lehrer aus, sondern die Kernfrage der Pädagogik als einer realistischen Handlungs- und Gesellschaftswissenschaft; die Aufgabe einer Zuwendung der wissenschaftlichen Reflexion zur Welt der pädagogischen Praxis als dem Untersuchungs- und Studienfeld; die Klärung der Frage, wie erziehungswissenschaftliches Denken und Forschen zugleich Erkenntnis von Gegebenem und von Aufgaben sein kann, Daseinserhellung und Realitätsveränderung in der überaus komplizierten Welt von heute. So verstanden können Praxis und Praktizieren niemals in einen Gegensatz zu wissenschaftlicher Forschung und Lehre gebracht werden, wie das in der Diskussion über die Lehrerbildung seitens der Universität lange Zeit der Pädagogischen Hochschule vorgehalten wurde; dieser Einwand ist überholt.

Gestatten Sie mir zum Schluß einige Bemerkungen zur Bremer Hochschulsituation, mit denen ich nun wieder besonders unsere Gäste ansprechen möchte. Ich möchte zuerst dem Rektor der Pädagogischen Hochschule Bremen, Herrn PROFESSOR DR. KLINK, und ganz besonders Herrn PROFESSOR DR. DIETRICH für die Hilfe bei der Vorbereitung dieses Hochschultages danken. Der Vertretertag hat sich für Bremen als Tagungsort entschieden, weil hier die Gründung einer neuen Universität geplant ist. Seit den Empfehlungen des von OTTO WEBER geleiteten ersten Gründungsausschusses 1963 war Bremen für die Pädagogischen Hochschulen und für die Erziehungswissenschaft im ganzen erheblich interessant geworden durch das reformerische Projekt, in dieser Universität eine breit angelegte, differenzierte, gemeinsame Ausbildung der Lehrer aller Schularten einzurichten, unter Berücksichtigung der Pädagogik der Alters- und Bildungsstufen und der Didaktik der Fächer. Ein solches zusammengeordnetes Studium aller Lehrer wäre für die deutsche Tradition ein erheblicher Schritt vorwärts. Inzwischen ist dieser Gedanke in der Diskussion der Experten noch greifbarer geworden, eingehende Vorschläge zum Aufbau einer Pädagogischen Fakultät oder Abteilung sind vorge-

legt worden, seit Jahren auch theoretisch erörtert. Keine der bisherigen Neugründungen von Universitäten in der Bundesrepublik hat eine solche Konzeption aufgenommen, weder Konstanz, noch Regensburg, noch Bochum, noch Bielefeld. Möge Bremen die ihm gebotene progressive Chance nicht verpassen.

Dieser Stadtstaat besitzt eine Pädagogische Hochschule. Es ist dem Senat und der Bürgerschaft zu danken, daß in den schwierigen letzten Jahren der Ungewißheit über die Universitätsgründung die Pädagogische Hochschule weiter ausgebaut und manches nachgeholt wurde, was in anderen Ländern schon realisiert war. Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen beobachtet die weiteren Vorgänge mit größtem Interesse. Und zwar, wie ich es gerade als Göttinger hier offen aussprechen möchte, nach zwei Seiten hin: Wir dürfen zuversichtlich hoffen, daß der neue Gründungssenat den ersten Entscheidungen folgen und das Modell einer differenzierten Gesamtlehrer Ausbildung in neuer Form konkret entwickeln und verwirklichen wird. Es steht zu hoffen, daß der Deutsche Bildungsrat seine Empfehlungen zur Lehrerbildung bald vorlegen wird, das könnte für den Gründungssenat eine Orientierungshilfe werden. Möge die kommende Universität Bremen für Studium und Heranbildung der Lehrer aller allgemeinbildenden Schulen wissenschaftlichen Raum bieten und damit für eine Schulreform selbst Voraussetzungen schaffen. Es würde Bremen zum Ruhm gereichen, einen solchen zeitgemäßen Versuch zu unternehmen. Diese Empfehlung spricht nicht dagegen, daß in größeren Flächenstaaten weiterhin selbständige, aber mit den Universitäten kooperierende Pädagogische Hochschulen als wissenschaftliche Hochschulen bestehen.

Zweitens aber gilt unsere Aufmerksamkeit und Sorge dem dann notwendig werdenden Prozeß der Ablösung der hiesigen Pädagogischen Hochschule, der Frage, in welcher Weise diese einmal ihre Aufgaben an die Universität übergibt. Es lassen sich hier recht verschiedenartige Wege denken, von geschlossener Eingliederung bis zur völligen Auflösung der bestehenden Pädagogischen Hochschule. Die Konferenz empfiehlt grundsätzlich, die in der Pädagogischen Hochschule Bremen gesammelten Erfahrungen in der Lehrerbildung sachlich und personell möglichst nutzbar zu machen, unbeschadet des Berufsrechts der neuen Universität. Es gilt hier, unnötige Härten zu vermeiden und an Vorhandenes, das sich bewährt hat, nach Möglichkeit anzuknüpfen. Das dürfte dem neuartigen Versuch nur zugute kommen. Vor allem aber sollte ein Weg gefunden werden, einen Niedergang, ein Ausbluten des Lehrkörpers der Bremer Pädagogischen Hochschule über die sicher noch bevorstehenden fünf bis sieben Jahre hin, bis zur vollen Übernahme der Lehrerbildung durch die Universität zu verhindern.

Ich wünsche namens der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen dem Gründungssenat die notwendige Unabhängigkeit und Beweglichkeit zu konstruktiver und kompetenter Arbeit, der Freien Hansestadt Bremen die rasche endgültige Klärung der Finanzierungsprobleme.

Meine Damen und Herren, die Sorge, die uns mit dem Problem der Hochschuldidaktik beschäftigt, gilt der Hochschule, der Schule, der Gesellschaft — nicht zuletzt dem einzelnen Menschen, dem Studierenden als Person, der in einer so



problematischen Gesellschaft und in einem dem rationalen Verstehen und Sich-orientieren nicht durchweg erschlossenen Hochschulbetrieb seinen Weg finden muß. Möge dieser Hochschultag dazu beitragen, durch Reform der Arbeits- und Lebensformen der Hochschule das Studium ertragreicher zu machen — aber auch die Möglichkeiten der Selbstbestimmung des Einzelnen im geistigen, beruflichen, gesellschaftlichen Engagement zu erweitern und eher zugänglich zu machen; die Bedingungen, die Ziele, die Formen des Studiums durchsichtiger und überzeugender zu gestalten und insofern die „Spannung zwischen dem subjektiven Interesse und dem undurchdringlichen Gesamtzusammenhang“ (LEIBFRIED) für die Studenten, für die künftigen Lehrer abzubauen, damit so etwas wie humane und zugleich politische Bildung möglich wird, mitten im komplizierten Gefüge einer wissenschaftlichen Hochschule. Mir scheint, technische Phantasie, pädagogisches Verständnis und philosophisches Denken müssen zusammenwirken, um hochschuldidaktische Reform als *Bildungsreform* zu verwirklichen.

Meine Damen und Herren — der 7. Pädagogische Hochschultag ist eröffnet.

Bevor ich Herrn SENATOR THAPE um sein Grußwort bitte, begrüße ich mit Dank und Erwartung Herrn PROFESSOR DR. MIKAT, der zu unserer Freude den einleitenden Vortrag übernommen hat. Herr MIKAT, die Pädagogischen Hochschulen Nordrhein-Westfalens, aber weit darüber hinaus, verdanken Ihrer Tätigkeit als Kultusminister ganz wesentliche Förderung. Daß Sie heute hier das Wort haben, ist deshalb besonders angemessen\*).

\* In Absprache mit Herrn PROFESSOR DR. PAUL MIKAT wird sein Vortrag „Zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland“ hier nicht wiedergegeben. Grundgedanken seiner mit viel Zustimmung aufgenommenen Ausführungen fanden ihren Niederschlag in einer EntschlieÙung des Hochschultages, die am Schluß dieses Bandes abgedruckt wird.

## Hochschuldidaktik — Notwendigkeiten und Aufgaben

Das Wort „Hochschuldidaktik“ ist eine Kennmarke geworden, unter der sich heute vielerlei verschiedenartige Absichten, Bestrebungen, Veränderungstendenzen und kritische Selbstquälereien treffen. Die Vielfalt und der Gegensatzreichtum aller dieser Bemühungen bringen die Gefahr mit sich, daß das Wort „Hochschuldidaktik“ zum Mode- und Schlagwort wird, unter dem sich jedermann etwas anderes vorzustellen vermag — von kleinen, fachinternen methodischen Reformen im Seminarbetrieb bis in die weitesten Felder alles dessen, was auch nur von ungefähr irgend etwas mit Hochschule und Hochschulpolitik zu tun hat. Alle Welt führt das Wort heute im Munde; schlechthin alles kann „Hochschuldidaktik“ genannt werden; und aus dem Kennwort wird eine billige Münze, die manch einer ohne jede kritische Qual oder Hemmung weitergibt, weil es „chic“ ist und das Prestige hebt. Weise Gremien können stunden- und tagelang diskutieren, ohne auch nur über den Gegenstand einig zu sein.

Da nun im Kreise der Pädagogischen Hochschulen didaktische Probleme schon verhältnismäßig länger als an den Universitäten diskutiert worden sind, möchte ich mit meinem Einleitungsvortrag versuchen, einige Grundmuster, die in der zurückliegenden Diskussion schon angelegt sind, hervorzuheben und nachzuzeichnen, um ihre wichtigsten Linien dann in unsere spezielle Thematik herein zu verlängern. Ich referiere dabei nur, was mindestens im Ansatz schon anderswo gesagt worden ist und hier nur aktualisiert und der Vergeßlichkeit entrissen werden soll. Originalität gehört nicht zu meinen Absichten.

In der Reihe der Pädagogischen Hochschultage befassen wir uns heute zum dritten Mal mit einem didaktischen Thema: „Didaktik in der Lehrerbildung“ hieß 1959 der 4. Pädagogische Hochschultag in Tübingen; und „Das Problem der Didaktik“ stand als Überschrift über dem 5. Pädagogischen Hochschultag von 1962 in Trier. In Tübingen wurde zunächst von JOSEF DERBOLAV der „Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik“ unternommen<sup>1)</sup>. Wer heute Ähnliches wagen wollte — und das läge angesichts der eingangs angedeuteten Begriffsverwirrung ja durchaus nahe —, der müßte wohl von Anfang an vorsichtiger sein: Angesichts des Standes gegenwärtiger wissenschaftstheoretischer Diskussion, wie sie in jüngeren Jahren zunehmend auch in die erziehungstheoretischen Erörterungen Eingang gefunden hat, dürfte man, was damals entwickelt wurde, heute wohl kaum noch im strengen Sinne als „Grundlegung“ ausgeben; man müßte es vielmehr strukturell wohl deklarieren als *einen* von verschiedenen möglichen philosophischen Deutungsversuchen für ein bestimmtes didaktisches Normverständnis. Auch ist inzwischen während des vergangenen Jahrzehnts der didaktische Gesichtspunkt von Einzelnen und Gruppen, in Verbänden und Arbeitskreisen, auf Tagungen, in Kommissionen und Publikationen

an so vielen Stellen in unserem Wissenschafts- und Hochschulbetrieb mindestens verbal ins Bewußtsein gehoben worden und hat dabei so viele divergierende, kontroverse oder auch völlig disparate Auslegungen und Deutungen erfahren, daß man wohl ehrlicherweise von „der“ Didaktik im Singular kaum noch irgendwo ohne Mißverständnisse reden kann.

Der nächste Schritt für den, der hier etwas ändern und weiterkommen will, mußte daher plausiblermaßen eine „Strukturanalyse des didaktischen Feldes“ sein, eine Analyse, die Bestehendes und Überkommenes, mit dem wir uns auseinanderzusetzen haben, ebenso mit einbeschließt wie Setzungen, Zielvorstellungen und Veränderungstendenzen. WOLFGANG KLAFKI hatte genau diesen nächsten Schritt in Trier konsequent getan<sup>2)</sup>. Und neben ihm gab es in denselben Jahren eine breite didaktische Diskussion, aus der ich neben KLAFKI hier in bewußter Verkürzung nur noch einen bedeutsamen Ansatz hinweisend erwähnen möchte: Die Berliner Didaktikerguppe um PAUL HEIMANN, GUNTER OTTO und WOLFGANG SCHULZ, die etwa gleichzeitig mit KLAFKI, aber von einer anderen Position aus, zunächst unabhängig, später eine Zeitlang in polemischer Abhebung, schließlich aber doch in partieller Ergänzung und im Einvernehmen mit KLAFKI einen vergleichbaren Weg einschlug. KARL ERNST NIPKOW hat erst kürzlich in der Zeitschrift für Pädagogik diesen beiden Positionen, ihren Parallelen, Ergänzungen und Gegensätzen ebenso wie dem beiderseits dahinterstehenden Theoriebegriff nachgespürt und über die Diskussionslage zusammenfassend berichtet<sup>3)</sup>. Ersparen wir uns daher jetzt nähere Einzelheiten.

Worauf es uns ankommt, ist etwas anderes: Schon bei den ersten Schritten von der philosophierenden Selbstauslegung eines bildungstheoretischen Normenhorizontes hinüber in das weite und gemischte Feld des Lehr- und Lerngeschehens und des inhaltlichen Aufbaus unserer pädagogischen Institutionen mußten Zweifel aufkommen zwar nicht an der Kompetenz, wohl aber an der *alleinigen* Kompetenz des Pädagogen für didaktische Fragen:

Didaktik — das haben seit Jahren nahezu alle darauf bezogenen Beobachtungen, Analysen und Diskussionen ergeben — ist weniger eine Spezialdisziplin als ein Kooperationsfeld. Wahrscheinlich wird man ihren Aufgaben am besten gerecht, wenn man in ihr beides zugleich erkennt: Ein Feld, auf dem viele Kräfte agieren, darunter *auch* Wissenschaften, auch Erziehungs- und Sachwissenschaften; — und von einem gewissen Bewußtseinsgrad ab dann zusätzlich *auch* noch eine erziehungswissenschaftliche Spezialdisziplin oder eine thematische Spezialisierung, die eben dieses gemischte Kooperationsfeld in seinen Zielen, Inhalten, Bedingungen und Wirkungen aufzuklären, seine Strukturen bewußt zu machen und unter kritische Kontrolle zu bringen sucht.

Die Analyse der Strukturen dieses Feldes, auf dem so vielerlei Kompetenzen miteinander in Reibung kommen, ist primär eine erziehungswissenschaftliche Frage. Doch wird der Erziehungswissenschaftler allein über gewisse Elementaria hinaus nur zu Leerformeln oder zu informationsarmen und wenig hilfreichen Allgemeinheiten kommen, wenn er die Inhalte, wenn er das „Was“ der

Lehr- und Aneignungsprozesse, um die es da geht, dem Belieben überläßt oder als etwas ungeprüft Hinzunehmendes, vielleicht sogar willkürlich Setzbares nicht hinlänglich ernstnimmt.

Wenn ich recht sehe, stimmen auch in dieser Allgemeinaussage, die selber freilich nur formalen und noch nicht inhaltlichen Charakter hat, noch so verschiedenartige Positionen überein wie

- die von ERICH WENIGER vertretene didaktische Richtung mit ihrem „geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen“ Ansatzpunkt<sup>4</sup>),
- deren Modifikation, Weiterentwicklung und Systematisierung durch WOLFGANG KLAFFKI<sup>5</sup>),
- THEODOR WILHELMS Kritik gerade an diesem „bildungstheoretischen“ Einstieg, der bei ihm durch die Frage nach der optimalen Lehr- und Lernbarkeit und der „Lehrgangsgerechtigkeit“ von Sachverhalten ersetzt werden soll<sup>6</sup>),
- und schließlich auch das aus ganz anderen Ursprüngen stammende Programm einer „Curriculum-Revision“, wie es von SAUL B. ROBINSON und seiner Gruppe gefordert wird<sup>7</sup>).

Das „Was“ spielt also nach mindestens weitgehender Übereinkunft eine fundamentale und sogar konstitutive Rolle in allen didaktischen Bemühungen oder sollte es spielen. Bezeichnenderweise stand denn auch auf einem vor knapp vierzehn Tagen veranstalteten Berliner Hochschultag über „Hochschuldidaktik“ im Mittelpunkt einer recht lebhaften Plenardiskussion die Frage, wer denn nun eigentlich für die Bestimmung der Ziele und Inhalte zuständig sei oder sein sollte, und nach welchen Kriterien diese Bestimmung sich richten solle. Gesellschaftliche Mächte, politische und wirtschaftliche Instanzen ebenso wie Wissenschaften von verschiedenerlei Art und Struktur müssen hier offenbar kooperieren und sich gemeinsam an dem didaktischen Gedankengang beteiligen.

Didaktik erfüllt damit (oder sollte damit erfüllen) eine Brückenfunktion: Auf wissenschaftlicher Ebene ist es die Brücke zwischen jenen Disziplinen oder Forschungsaspekten, die die Genese des aufwachsenden, lernenden Menschen und deren Bedingungen beschreiben (also den anthropologischen, sozial- und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen), und jenen anderen, die die Inhalte klären, in die oder in deren Beherrschung der Lernende mit didaktischer Hilfe eingeführt wird (also den sog. „Sachwissenschaften“). Beides durchgittert sich wie ein Koordinatennetz und muß sich durchgittern, wenn wir zu beiderseits akzeptablen Aussagen kommen wollen.

Angeichts dieses simplen Tatbestands ist es kein Zufall, daß die Didaktik in unserem Hochschulbetrieb, jedenfalls an den Universitäten bisher zunächst im wörtlichen Sinne „zwischen den Stühlen“ sitzt: zwischen den Lehrstühlen für die verschiedenen Sachbereiche und den erziehungswissenschaftlichen Lehrstühlen. Auch das institutionelle Korsett eigener didaktischer Lehrstühle, wie wir sie an den Pädagogischen Hochschulen seit langem haben, oder wie sie für UniversitÄ-

ten von verschiedenen Seiten nun zunehmend auch gefordert werden, kann die Didaktik als solche noch nicht aus dem Dilemma ihrer Doppelstellung und Brückenfunktion befreien:

Soll sie sich weiterentwickeln zu größerer Selbständigkeit, um wissenschaftliche Ansprüche dereinst auch wirklich überall erfüllen zu können, so kann sie nur von beiden Seiten, von den Erziehungs- und Sachwissenschaften gemeinsam vorangetrieben werden; und jeder Seite müßte eigentlich die gegenüberliegende dauernd mit im Blick haben und mit umfassen.

Das ist die Schwierigkeit. Doch wem sage ich das? Wer immer in unserem Kreise mit didaktischen Lehr- und Forschungsaufgaben betraut ist, spürt die Last dieses doppelseitigen Anspruchs. Eigentlich ist immer zugleich Teamarbeit und inmitten der Teams dann wieder bei jedem einzelnen Personalunion der sach- und der erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkte vorausgesetzt, wenn auf didaktischem Feld wirklich wissenschaftlich stichhaltige Analysen und Urteile zustande kommen sollen. Wen wundert da noch die Verbreitung eines teils fröhlichen, teils gequälten Dilettantismus?

Ist dies aber schon für die Didaktik unserer Schulen mit ihrer mehr als dreihundertjährigen Tradition ein derart kompliziertes Geschäft, so steigern sich die Beklemmungen, wenn wir das Gesagte nun auf die erst seit ein paar Jahren überhaupt als eigene Aufgabe entdeckte „Hochschuldidaktik“ übertragen wollen: Was können, was wollen wir darunter verstehen?

Wie alle Didaktik, wie auch Pädagogik und viele andere auf die griechische Endsilbe -ik lautende Sammelbezeichnungen, meint das Wort zugleich einen Vollzug und das Bewußtsein oder die Theorie dieses Vollzuges. Bei Hochschuldidaktik geht es zunächst summarisch um nicht weniger als den Vollzug alles dessen und die Reflexion über alles das, was wir selber im Lehr- und Forschungsbetrieb unserer Hochschulen unseren studierenden Schülern und unserem Nachwuchs anregend, übend, beratend, prüfend und helfend antun oder verweigern; und dies alles in sämtlichen Disziplinen, seien sie geistes-, natur- oder sozialwissenschaftlich, seien sie Grund- oder Hilfswissenschaften, Haupt-, Neben-, Wahlfächer oder was immer an solchen klassifizierenden Relationsbegriffen sonst gerade zufällig passend sein mag. Jeder Ort, an dem studiert wird, jede Form, in der hochschulmäßiges Lehren und Lernen geschieht, hat eine didaktische Seite.

Könnte nun „Hochschuldidaktik“ auch eine eigene wissenschaftliche Disziplin oder thematische Spezialforschung sein oder werden? Der Kosmos aller Wissenschaften samt deren Selbstdarstellung käme ins Spiel (wobei ich mir nicht einmal sicher bin, ob es sich überhaupt um einen „Kosmos“ handelt). Hochschuldidaktik müßte sich als Superwissenschaft von der Selbstdarstellung und vom Lehraufbau aller Wissenschaften etablieren. Eine ungeheure Verführung und Faszination für Phantasten!

„Über den Kosmos der Wissenschaften schlechthin“ kann man nach einem trefflichen Wort ARNOLD GEHLENS „nur dilettantisch reden“<sup>8)</sup>. Und wenn ich die

Zeichen der Zeit recht verstehe, will „Hochschuldidaktik“, wo immer sie sich in jüngeren Jahren von einzelnen wie von Gruppen, von studentischer wie von professoraler Seite als Gesichtspunkt und Forderung in den Vordergrund drängt, zwar didaktische Untersuchungen und Besinnungen im Hochschulbereich anregen, aber gerade dies *nicht* sein: in den Verdacht, eine Superwissenschaft oder eine superwissenschaftliche Norm-Instanz abgeben zu wollen, möchte sie am allerwenigsten kommen.

Was will und was könnte sie dann sein? „Strukturanalyse des didaktischen Feldes“ auf einer bestimmten Stufe unseres Bildungswesens? Also eine Spezialisierung der allgemeinen didaktischen Fragestellungen, wie sie in der pädagogischen Diskussion und auf unseren früheren Hochschultagen schon entwickelt sind, nun endlich auch auf den besonderen, uns selber betreffenden Hochschulbereich? Das klingt plausibel.

Nur: in welchem Verhältnis stehen hier Allgemeines und Besonderes? Schon auf dem Trierer Hochschultag wurde es mehrfach deutlich, daß das Verhältnis der besonderen Didaktiken zur allgemeinen Didaktik kein solches der einfachen Ableitbarkeit sein könne, kein einfaches Auf und Ab von Induktionen und Deduktionen. Jede besondere Didaktik — also auch die Didaktik der Hochschulstufe ebenso wie die didaktische Selbstdarstellung der verschiedenen fachwissenschaftlichen Disziplinen — hat vielmehr ihre eigene Substanz, die bei allen durchgehenden und gemeinsamen Fragen als solche eben nicht aus den allgemeineren pädagogischen Gesichtspunkten ableitbar ist. Und erst vermöge eben dieser Eigensubstanz kann sie zu der erziehungswissenschaftlichen Disziplin der allgemeinen Didaktik sinnvoll in das Verhältnis eines Gesprächs zwischen gleichberechtigten Partnern und Sachwaltern eintreten, die sich gegenseitig etwas zu sagen haben; in ein Gespräch, das grundsätzlich nicht abgeschlossen werden kann oder sollte<sup>9)</sup>.

Nun kann die Substanz, die durch die jeweilige Selbstdarstellung der verschiedenen Fachwissenschaften in das hochschuldidaktische Gespräch eingebracht werden muß, nicht Sache meines Referates sein. Sie muß von diesen Disziplinen und ihren Kennern selbst vorgetragen und einer rational verständlichen öffentlichen Zieldiskussion zugänglich gemacht werden. Vielleicht wird dies ja z. T. in unseren Arbeits- und Fachgruppen geschehen.

Aber Maßstäbe und Kriterien dafür, ob die Selbstdarstellung der Wissenschaften in ihrer Lehre besser oder schlechter gelingt, sollten sich schon aus der bisherigen allgemeindidaktischen Diskussion wenigstens ansatzweise gewinnen lassen. Dies könnte einer der Erträge unserer Tagung werden. Und an gewisse Klärungen sollten wir uns halten, wenn nicht auf hochschuldidaktischer Diskussionsebene dieselben Verwirrungen und Mißverständnisse noch einmal wiederholt werden sollen, die wir in der schul- und bildungstheoretischen Diskussion — hoffentlich! — hinter uns haben:

Zunächst hat der Pädagogische Hochschultag von Trier 1962 das Verdienst, Umfang und mögliche Auslegungen des Begriffs der Didaktik wenigstens ter-

minologisch einigermaßen geklärt zu haben. Didaktik hat danach einen weiteren und mehrere engere Begriffsumfänge, die aber nicht wie konzentrische Kreise ineinandergelegt sind, sondern sich mit jeweils durchaus inkongruenten Richtungsakzenten verengen:

- Im weitesten Sinne kann man Didaktik verstehen als „*Lehre vom Lehren und Lernen*“ überhaupt;
- in einem schon etwas verengten, weil auf ein bestimmtes Verständnis dieser Prozesse sich festlegenden Umfang wird Didaktik mit „*Bildungslehre*“ identifiziert;
- eine noch etwas weitergehende, dabei weniger einseitig akzentuierte, formellere Einengung begrenzt den Begriff der Didaktik auf „*Unterrichtslehre*“;
- und ein nochmals begrenzter Begriffsgebrauch hebt dann im Schnitt durch diese sich verengenden Unterscheidungen hindurch die jeweils inhaltliche Seite von der methodischen ab und reserviert den Begriff der Didaktik (im Gegensatz zu dem der Methodik) für die „*Theorie der Lehr- und Lerninhalte*“ (bzw. der Bildungs- oder Unterrichtsinhalte), also expressis verbis für die Frage nach dem „Was“, nicht primär nach dem „Wie“ des Lehrens und Lernens.

Eine terminologische Einigung über den Wortgebrauch etwa in dem Sinne, daß nun alle Welt nur noch die eine der eben genannten Begriffsvarianten für die allein legitimierte ansähe, ist — wenn ich recht sehe — weder in Trier für unseren Kreis noch in der Literatur zustandegekommen. Sie wird wohl auch kaum noch zustandekommen. Es wäre aber schon viel wert, wenn bei literarischen und mündlichen Diskussionen dem jeweiligen Kontext eindeutig zu entnehmen wäre, welche der Varianten jeweils gemeint ist. Diese Forderung ist wohl nicht mehr als recht und billig und gilt sowohl für allgemeindidaktische wie für spezialdidaktische Erörterungen, seien es nun Fach-, Bereichs- oder Stufendidaktiken. Sie gilt also auch für Hochschuldidaktik, deren Umfänge und Akzente sich danach auffassen ließen als

1. entweder die Lehre (oder sagen wir zunächst vorsichtiger: die die Vollzüge bewußtmachende Reflexion) vom *hochschulmäßigen Lehren und Lernen*; also ganz global die Lehre von den inhaltlichen wie methodischen, personalen wie institutionellen Voraussetzungen, Bedingungen und Zielen eines vernünftigen wissenschaftlichen Studiums; oder
2. inmitten aller Studien und durch sie hindurch die Lehre oder Reflexion über Ziele, Normen, Voraussetzungen und Bedingungen akademischer „*Bildung*“; oder
3. eine akademische „*Unterrichtslehre*“, also eine Beschreibung, Kritik und Kontrolle der organisierten *Lehr- und Lernformen*, wie sie sich in Hochschulinstitutionen vollziehen; oder schließlich
4. die Theorie oder doch das Vollzugsbewußtsein vom *inhaltlichen Aufbau* der Studien und Lehrangebote, wie er durch Studien- und Prüfungsordnungen (aber nicht nur durch sie) geregelt und institutionalisiert ist.

Über alle diese Spielarten von Hochschuldidaktik läßt sich sinnvoll sprechen, sofern man sich einig ist, über welche man spricht oder in welche Relation man

sie zueinander und zu den allgemeineren Fragen der Hochschulstruktur und der Hochschulpolitik bringen will. Ich muß mich auf einige hinweisende Bemerkungen über die Problematik und die Aufgabenbereiche beschränken, die mit jeder dieser Abgrenzungen eingekreist werden:

*1. Hochschuldidaktik als Lehre oder Vollzugsbewußtsein vom hochschulmäßigen Lehren und Lernen im weitesten Sinn:*

Hier geht es um das generelle Problem des rechten Studierens und der optimalen Bedingungen und Hilfen dafür von seiten der Institution, der Lehrpersonen und der Lehrangebote.

Doch was heißt „rechtes Studieren“? Und welches sind dafür die optimalen Hilfen?

Unversehens stehen wir vor dem berüchtigten Problem der sogenannten „Verschulung“. Eigentlich ein paradoxer Begriff, wenn wir uns erinnern, daß das Wort Schule ursprünglich „Muße“ heißt. Doch mit der Etymologie ist es hoffnungslos. Unsere Worte haben sich alle verkehrt:

Schule und Studium sind durch ehrwürdige Tradition schon seit langem eifersüchtig auseinandergehalten worden. Weder die freieren Arbeitsformen mit einem Hauch von Wissenschaftlichkeit, wie man sie seit Jahren für die Oberstufen unserer Gymnasien propagiert und hier und da wohl auch wirklich versucht hat; noch die strengeren, strafferen, schulähnlicheren Kurse und Übungen des ersten Studienjahres, die sich in vielen Disziplinen und Studiengängen vor allem angesichts des Massenbetriebs unweigerlich einzuspielen beginnen; weder die Idee einer „Studienschule“ oder „Studienstufe“ innerhalb des Schulbereichs; noch die Organisationspläne für ein verselbständigtes college-artiges Zwischenstück jenseits der Schule — haben bisher, soweit ich sehe, jene stufenartige Abhebung zwischen Schule und Studium grundsätzlich außer Kraft gesetzt, obwohl es strukturell doch auf beiden Seiten um wissenschaftsbezogene Lernprozesse geht.

Hochschuldidaktik — in welchem Sinne auch immer verstanden — hat es nach dem Stand unserer Dinge aber primär nicht mit „Schülern“ zu tun, sondern mit schon selbstverantwortlichen, erwachsenen Menschen, mit Subjekten, die ihr eigenes Studium betreiben. Das gilt allgemein als ihre erste stufenspezifische Prämisse.

Was ich sage, klingt vielleicht idealistisch und erinnert ein bißchen an den berühmten HUMBOLDTSchen Satz von dem durch gute Schule so vorbereiteten Gemüt, das nun „die Wissenschaft von selbst“ ergreift<sup>10)</sup>. Doch soviel Skepsis auch angebracht ist, so viele Enttäuschungen es immer geben mag: diese Zumutung und diese Erwartung dürfen wir wohl niemals fallen lassen, weil nach einem bekannten pädagogischen Grundaxiom die Erwartungen, die jemand auf



sich gerichtet sieht, mit zu den Bedingungen seiner Leistungsfähigkeit und Bildsamkeit selbst gehören. Wir müssen mündige Studenten voraussetzen, wenn wir sie haben wollen.

Es wäre sicherlich falsch — und zwar von Grund auf und schon im allerersten Ansatz falsch und verhängnisvoll —, wenn wir eine Hochschuldidaktik verträten oder zuließen, in der vielleicht wegen realistischer schlechter Erfahrungen hochschulmäßiges Lehren und Lernen von vornherein reduziert wäre auf absolut rationalisierte, pensenmäßig genormte und schulmäßig kontrollierte Ausbildungsgänge. Gewiß: ein heilsames bißchen davon gibt es ohnehin schon in vielen Studiengängen, und seine Bewältigung gehört selber mit zu den Bedingungen einer souverän werdenden akademischen Selbständigkeit. Aber man muß sehen, daß es eine Schwelle — schon ganz äußerlich z. B. in den zugemuteten Stundenzahlen und stofflichen Prüfungsbestandteilen eine Schwelle — gibt, jenseits derer sich das gar nicht mehr entfalten kann, was man noch sinnvoll ein Studium nennt.

Hochschuldidaktik muß wissen, daß zwar zwischen „Lernen“ und „Studieren“ kein eindeutiger Strich gezogen werden kann, daß aber „Studium“ und „Ausbildung“ doch zweierlei sind: Man studiert einen Gegenstand, z. B. ein Buch, ein Problem, eine Wissenschaft, eine Epoche. Aber man bildet *sich* aus oder *wird* ausgebildet für etwas, für eine bestimmte Funktion. Ohne alle Wortklauberei sind Wörter doch symptomatisch: Subjekt eines Studiums ist der, der studiert. Bei der Ausbildung ist er aber geradezu das Objekt: er wird ausgebildet und er läßt sich ausbilden. Geht es beim Studium um eine Sache als solche, um ihr Verständnis, ihre Erkenntnis, ihre immer differenziertere, wahrere Sicht, so geht es bei der Ausbildung primär um den Auszubildenden, um seine Funktionstüchtigkeit und Verwendbarkeit.

Natürlich ist diese Unterscheidung zunächst nur verbal, zudem überscharf und auch übertrieben. Aber erst wenn man einmal unterschieden hat, kann man das Unterschiedene in deutliche Relation zueinander bringen:

Zu mancher Ausbildung gehört auch ein Studium. Dessen Funktion ist es dann aber gerade, das Subjekt zu selbständiger Sach- und Prinzipienbeurteilung zu befähigen. Man erhofft sich eine Funktionstüchtigkeit, die eben nicht mehr im bloßen Funktionärstum aufgeht, sondern Distanz zu sich selbst gewonnen hat.

Umgekehrt gehören zu jedem Studium auch Ausbildungsfunktionen, die es erst effektiv machen, z. B. methodische und systematische Einübungen in Techniken und Verfahren des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns, die man können, also auch trainieren muß, bevor man überhaupt dazu kommt, Sach- und Prinzipienzusammenhänge im wissenschaftlichen Sinne dann auch aus der Distanz als solche wahrzunehmen.

Aber auch wenn das so ist, und auch wenn wir alle wissen, wie wenig man dies vernachlässigen darf, so bleibt doch die Hochschule primär und vom ersten Tag an ein Ort des Studiums und nicht eine Ausbildungsstätte. Und der Pro-

fessor faßt sich m. E. zu Recht nicht als „Ausbilder“ oder gar „Bildner“ seiner Studenten auf, sondern als Anreger, Förderer und kritischer Prüfer ihrer von ihnen selbst zu leistenden Studien.

Ich wäre dankbar, wenn wir dies als einen Elementarsatz für die spätere Diskussion festhalten könnten.

## *II. Hochschuldidaktik als Theorie und Vollzugsbewußtsein akademischer „Bildung“:*

Man ficht das Wort „Bildung“ heute gerne an, und viele möchten es wegen seiner irrationalen Töne am liebsten ganz aus der Diskussion eliminieren. Es ist leicht und macht sogar Spaß, sich in Polemik gegen die herkömmliche Bildungstheorie und Bildungsstradition zu ergehen und nach Pennälerart mit nassen Löschpapierkugeln auf gipserne Humboldtbüsten zu schießen. Aber ich glaube, damit treffen wir nicht HUMBOLDT selbst und schon gar nicht das Problem.

„Bildung“, dieses kaum übersetzbare deutsche Wort, das sich nicht nur in unserer Pädagogensprache, sondern auch in der Öffentlichkeit derart eingenistet hat, daß man es nicht mehr gut ausrotten kann (wenn man nicht vom Bildungsnotstand und der Bildungsplanung, von der Bildungsökonomie bis zum Bildungsrat tausend neue, nicht minder anfechtbare Wörter und Wortungetüme einführen wollte), — Bildung war an ihrem Ursprungspunkt im 18. Jahrhundert ähnlich wie „Aufklärung“ und „Mündigkeit“ (und mit ihnen zusammengehörend) eine Parole von ungeheurem emanzipatorischem Pathos. Durch Bildung sollte der „Bürger“ aus seiner feudalen oder absolutistischen Abhängigkeit und Unmündigkeit befreit und allererst zum ebenbürtigen „Menschen“ gemacht werden. Vergessen wir das nicht, auch wenn sich der Inhalt dieses Wortes später fast in sein Gegenteil hat verkehren und nun mit einem elitären Pathos hat verbinden können. Aber immerhin gibt es auch heute noch Stimmen, die ganz ernsthaft davon sprechen, daß „Bildung unser Schicksal“ sei, und die einen immensen Anteil der sozialen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten, die einer wirklichen Emanzipation zur mündigen Öffentlichkeit noch im Wege stehen, jenen „Barrieren“ zuschreiben, durch die ganze Bevölkerungskreise bei uns immer noch von jeder differenzierteren Bildung getrennt sind.

Nehmen wir also bitte das Bildungsproblem auch in unseren Hochschulen nicht leicht! Ich sehe in vielen Versuchen, es zu eskamotieren, wie sie in letzter Zeit so beliebt geworden sind, letztlich verbale Taschenspielertricks. Selbstverständlich hat es Hochschuldidaktik auch mit der „Bildung“ ihrer Studenten zu tun. Nur darf man sich diese das Fachliche transzendierende Bildung freilich nicht wie der kleine Moritz als durch „Bildungsveranstaltungen“ machbar vorstellen. Mehr als anregen, mehr als provozieren, mehr als hinweisen, helfen, beraten, mehr vor allem auch als dafür zu sorgen, daß, wo wir nur können, auch unsere eigenen Lehrkörper und Mitarbeiterstäbe aus geistig wachen, emanzipierten, „gebildeten“ Menschen bestehen, — mehr können wir hier wohl kaum direkt arrangieren oder organisieren.

Das habe ich jetzt zugegebenermaßen mehr appellierend als wissenschaftlich gesagt. Vielleicht ist es dennoch nicht überflüssig. In früheren Stadien der didaktischen Diskussion hatte solch appellierendes Sprechen über das Bildungsproblem ja sogar in der Mitte vieler Erörterungen gestanden. Aus JOSEF DERBOLAVS „Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik“ lese ich einen Satz vor:

„Wissen ist nicht schon Bildung und Bildung mehr als Wissendwerden; Bildung konstituiert sich erst, sokratisch gesagt, an der Grenze des Wissens, oder in platonischer Weiterführung des Gedankens: aus den Normgehalten (Ideen), die im Wissen kategorial vorausgesetzt sind“<sup>11</sup>).

Ich erinnere mich, wie die Auslegung solcher und ähnlicher, damals für den Tenor einer älteren pädagogischen Diskussion typischer Sätze dem Pädagogischen Hochschultag in Tübingen einige Nüsse zu knacken gab. Über das Verhältnis von Bildung und Wissen zu reflektieren, war zwar seit den zwanziger Jahren in Pädagogenkreisen ein beliebtes und nicht ungewöhnliches Thema; man könnte von MAX SCHELER bis zu THEODOR LITT eine ganze Reihe von Kronzeugen zitieren.

Aber was besagt solch ein Satz, der nach DERBOLAVS Worten darauf zielt, „dem Vollzugsbewußtsein des didaktischen Tuns ein kritisches Selbstbewußtsein . . . zu geben“<sup>12</sup>), — was besagt er, wenn wir ihn auf unser eigenes hochschuldidaktisches Vollzugs- oder Selbstbewußtsein beziehen? Oder was könnte das von DERBOLAV damals in demselben Grundlegungsversuch zur Erläuterung entwickelte „Reflexionsstufenmodell“ uns Lehrenden und Studierenden sagen, jenes Modell einer geschichteten Rangordnung von „Umgang“, „Erkenntnis“ und „Gewissen“? Alles gegenständliche Einzelwissen sollte nach diesem Modell als etwas Vorläufiges, bloß Szientifisches abgestuft bleiben von der eigentlichen „Bestimmung“ des Educandus“, welche nach DERBOLAVS Aussage nicht „einfach aus der Empirie der . . . Soziallage und Kultursituation abgelesen“ werden könne, sondern „gleichsam durch beide Bezugssysteme hindurch . . . erschaut, erweckt . . .“ werden müsse<sup>13</sup>).

Ich meine, bei dem Versuch, hochschuldidaktischen Honig aus diesen allgemeindidaktischen Blüten zu saugen, zeigen solche Sätze primär und ganz elementar wohl zuerst den Abstand, in den wir mittlerweile schon wieder zu dem noch nicht einmal ein Jahrzehnt zurückliegenden Diskussionsstand des Jahres 1959 (dem Jahre des „Rahmenplans“!) geraten sind. Sie weisen uns aber andererseits zugleich auf ein aktuelles und meines Wissens durchaus noch unbewältigtes Problem hin:

„Wissen ist nicht schon Bildung“ — dieser Satz, oder soll ich sagen: dieser Topos einer quasi-axiomatischen Schulmeinung, ist natürlich plausibel und leuchtet jedermann ein, sofern man nur die beiden Hauptbegriffe mit den richtigen Umfängen und Wertassoziationen versieht. Insoweit könnte man ihn wissenschaftslogisch auch als eine Leerformel bezeichnen.

Für die geschichtliche Entwicklung unserer Diskussion ist er dennoch mehr. Er bestätigt und überholt zugleich die philosophische Grundüberzeugung des Deutschen Idealismus, daß Wissenschaft, recht betrieben, durch sich selber auch bilde. Er bestätigt sie, indem er eben die „kategorialen Normgehalte“ oder die „Ideen“ als das Eigentliche des Wissens von jedem bloß szientifischen Informations- und Materialgehalt des Einzelwissens begrifflich abscheidet;

— allerdings, das sei hier kritisch in Parenthese vermerkt, ist damit noch an keinem konkreten Einzelfall wissenschaftlichen Wissens der Verlauf dieser Abgrenzung schon so eindeutig lokalisiert, daß der Lehrer einer Wissenschaft daraus für seine Lehrweise oder sein inhaltliches Angebot genaue Konsequenzen ziehen könnte. Insofern bleibt der Satz in dieser Allgemeinheit doch leer. Aber das ist wohl die spezifische Eigenart nicht dieses einzelnen Satzes oder seines Autors, sondern des Zeitstils eines appellierenden pädagogischen Redens in jenen Jahren überhaupt, der mit der existenzphilosophischen Renaissance der fünfziger Jahre zu tun hat und von THEODOR W. ADORNO nicht ohne Vergnügen an ein bißchen Gehässigkeit als „Jargon der Eigentlichkeit“ klassifiziert und deklassiert wurde. —

Der Satz „Wissen ist nicht schon Bildung“ bestätigt nicht nur, sondern überholt auch zugleich die idealistisch-neuhumanistische Position, indem er darauf aufmerksam macht, daß neuere Wissenschaft eben heute nicht mehr per se dazu kommt, — in HUMBOLDTS Sprache gesagt — „alles aus einem ursprünglichen Prinzip abzuleiten“, alles mit Bezug auf die „Ideen“ zu sehen und „Wissenschaft als solche zu suchen“<sup>(14)</sup>. Der alte Gegensatz, den die preußischen Universitätsreformer von 1810, den also vor allem HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER durch Abhebung der „höheren wissenschaftlichen Anstalten“ von den bloßen Spezialschulen und ihren „Handwerkertalenten“ überwinden wollten, der Gegensatz zwischen „Einheit der Erkenntnis“ und bloß „äußerem Geschäft“, zwischen „Philosophie“ und „Brotstudium“, taucht vielmehr nun im modernen Hochschulbetrieb inmitten der Wissenschaften selber wieder auf: Wo die neueren Erfahrungswissenschaften als Einzeldisziplinen ein Verfügungswissen nach dem Typ von Wenn-Dann-Sätzen bereitstellen, da müssen nun jene anderen „Normgehalte“, die DERBOLAV am Szientismus vermißt, offenbar zusätzlich zur puren Wissenschaft für Bildung und Gewissensbestimmung des Educandus anderswo hergeholt werden. Aber woher?

Und hier steckt ja nun wirklich ein Problem, das bis ins Mark unserer Hochschulstruktur und ihrer Aufgabenbestimmung hineinreicht und natürlich auch seine didaktischen Konsequenzen hat: Es ist das Problem der Unterscheidung zwischen Fachausbildung und menschlicher Gesamtbildung, zwischen wissenschaftlicher Lehre und sogenanntem „außerwissenschaftlichem Erziehungsauftrag“ der Hochschulen. Nachdem das Vertrauen in eine Art prästablierter Harmonie zwischen Fachwissen und Bildung einmal zerfallen war, mußte es beinahe notwendig zu dieser Unterscheidung kommen:

Was können, was müssen wir tun, um uns selbst wie unsere Hörer vor der „Fachidiotie“ zu bewahren? Was können, was müssen wir tun, um jenen minimalen Normhorizont offen zu halten, der als solcher zwar nicht durch Wissen-

schaft produziert werden kann, den aber jede Gesellschaft und jedes Gemeinwesen braucht, um human und gesittet leben und überleben zu können?

Man hat in den fünfziger Jahren in unserem Hochschulwesen, soweit ich sehe, zwei Wege einzuschlagen versucht, um auf dieses fatale Problem eine Antwort zu finden: Das „studium generale“ und die „Kollegienhäuser“. Beide Wege haben sich zwar für Einzelfälle und kleine Gruppen als gangbar erwiesen, nicht aber zur Lösung des Problems in seiner ganzen Breite und Schwere:

Das „studium generale“ in seiner naiveren, dabei freilich manchmal höchst betriebsamen Form, hoffte durch Addition vieler Fachaspekte zueinander — etwa in Ringvorlesungen — schließlich doch noch zu einer Integration der hoffnungslos getrennten Aspekte zu kommen (wenn vielleicht auch nur im Bewußtsein der wenigen wirklich durch alle Aspekte Ausharrenden). Dieses ringförmige Addieren von Einzelaspekten hat ja auch im gymnasialpädagogischen Bereich seine Rolle gespielt; denken Sie nur an den berühmt-berüchtigten Satz aus einer Denkschrift der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule von 1958: „Das allgemeine Bildungsziel läßt sich aus der Summe der fachlichen Bildungsbereiche umschreiben“<sup>15</sup>). Aber welche mathematischen Analogien man auch heranzuziehen beliebte, ob Summe, ob Integral, — das Generelle wurde entweder günstigenfalls vom Einzelfach selbst her erreicht oder es blieb einem Integrationsdilettantismus ausgeliefert, über den die Fachwissenschaftler, soweit betroffen, meist nur leise zu lächeln vermochten.

Die Kollegienhäuser und ihre „lebensgemeinschaftlich“ geprägten (oder geprägt sein wollenden) Wohngemeinschaften oder die Pläne für in sich geschlossene, von den Zerstreuungen der Stadtlebens isolierte Campus-Universitäten, wollten sich dem „außerwissenschaftlichen Erziehungsauftrag“ des Studiums ebenfalls teils additiv, teils integrativ annähern, wobei sie dem gemeinsamen Leben, dem Gespräch in der Muße und der informellen Gruppenbildung nach guter Jugendbewegungsart jene Bildungswirkungen zuschrieben, die in den meisten Fachstudien abhanden gekommen sind.

Aber auch die Ablehnung, die vielfach rigorose und emotionelle Ablehnung aller solcher gemeinschaftsideologischen Pläne und Versuche durch weite Kreise der jüngeren Studiengeneration, auch durch Sprecher der offiziellen Studentenvertretungen, unter anderem durch den VDS, basiert selber noch, wenn JÜRGEN HABERMAS mit seinem Aufsatz „Vom sozialen Wandel akademischer Bildung“ 1963 recht hatte, auf einer gedanklichen Trennung zwischen wissenschaftlicher Arbeit und allgemein akademischer Erziehung; nur daß man nun eine den Jugendbewegungsidealen entgegengesetzte Konsequenz aus der Trennung zieht, indem man der Hochschule als Institution wie als Personenverband jede Kompetenz für Erziehungs- und Bildungsaufträge abspricht<sup>16</sup>).

Doch mit solcher Abspaltung und Trennung von „Aufträgen“, von denen man nie recht sagen kann, wer sie eigentlich vergibt, ist das Problem nicht zu lösen. Wenn es — noch einmal in den Vokabeln des DERBOLAVSchen „Reflexionsstufenmodells“ ausgedrückt — über „Umgang“ und „Wissen“ hinaus um unserer

Gesellschaft und unserer humanen Existenz willen auch notwendig auf Bildung des „Gewissens“ ankommt, dann wird sich Hochschuldidaktik nicht gut um das Gewissens-Problem herumdrücken können. Das Offenhalten des Normhorizonts bleibt Desiderat und kann gerade von den Wissenden nicht gut einfach dem Zufall oder der Willkür modischer Gruppierungen und persönlicher Improvisationen überlassen werden. JÜRGEN HABERMAS hat das in dem bereits zitierten Aufsatz mit anderen Worten folgendermaßen ausgedrückt, und ich stimme ihm zu:

„Der Forschung entspricht heute eine doppelte Funktion der Lehre: zunächst die Vermittlung des formalen und des empirischen Wissens in den Berufstechniken und im Forschungsprozeß selbst; dann aber auch jene Rückübersetzung von wissenschaftlichen Resultaten in den Horizont der Lebenswelt, die es erst erlauben würde, den Informationsgehalt technischer Empfehlungen in Diskussionen über das im allgemeinen Interesse praktisch Notwendige einzubringen. Wir können das heute nicht mehr den zufälligen Dezsionen einzelner oder dem sogenannten Pluralismus von Glaubensmächten allein überlassen. Es geht darum, einen praktisch folgenreichen Wissensstand nicht nur in die Verfügungsgewalt technisch hantierender Menschen zu geben, sondern auch in den Sprachschatz der kommunizierenden Gesellschaft zurückzuholen... wenn Wissenschaft aus der Tugend ihrer positivistischen Strenge die Not macht, praktische Fragen der Beliebigkeit unkontrollierter Werturteile zu überlassen — dann kann Aufklärung einer politisch mündig gesprochenen Öffentlichkeit nicht mehr erwartet werden“<sup>(17)</sup>.

Damit ist das Problem präzise benannt, aber freilich noch nicht gelöst. Wir können im Rückblick lediglich sagen, welche Lösungswege nicht mehr oder nur als kühne Pfade für Einzelgänger noch offenstehen. Wissenschaft, also auch wissenschaftliche Lehre und wissenschaftliches Studium dürfen aus gesellschaftlichem und menschlichem Interesse nicht bei einem selbstgenügsamen Szientismus stehen bleiben, der die praktischen Entscheidungen dem Belieben unkontrollierter Werturteile überläßt. Aber auch die Umkehrung und Gegenprobe enthält erschreckende Perspektiven: Wissenschaft, obwohl ohnmächtig, praktische Werturteile eindeutig und beweisbar zu fällen, schwingt sich zur Instanz auf, praktische Werturteile zu normieren und zu kontrollieren. Da hätten wir denn vom Zauberpriester bis zum großen Diktator alle Schreckgespenster in Reinkultur vor uns, die Wissenschaftsaberglaube zu seinen Göttern aufbauen kann. Und selbst so heilige und hohe Worte wie „Aufklärung“, „Gewissen“, „Idee“ oder „menschliche Bestimmung“, die „erschaut und erweckt“ werden muß, schützen uns nicht vor der Willkür handfesten autoritären Mißbrauchs.

Dieses Dilemma, diese Schwierigkeit ist wohlgemerkt keine bloße Frage der Umsetzung von Wissensbeständen in Lernprozesse, sondern eine Frage der Wissensstruktur selbst. Insofern enthält jede Wissenschaft schon in sich selbst schon im Selbstverständnis ihrer Experten die mögliche und notwendige Frage nach ihrem Warum, ihrem Ort, ihrer humanen Funktion und damit zugleich auch nach ihren Grenzen, die Frage nach dem Verhältnis von Wissen und Bildung. Aber keine „Bildungsphilosophie“, keine allgemeine Didaktik, auch keine allgemeine Hochschuldidaktik kann diese Fragen pauschal beantworten.

Im Fachstudium selbst könnte und sollte man wohl überall, wo es möglich ist, in jeder Disziplin, als Professor wie als Student, an diesen Fragerand vordringen, an dem sich hinter und in allem Wissen unvermittelt jene Abgründe des Gewissensproblems auftun.

Ich ertappe mich, wie ich jetzt unversehens schon wieder appellierend zu reden beginne. Das liegt wohl an der Sache, die als solche nur schwer im wissenschaftlichen Sinne verifizierbar oder falsifizierbar ist. Wenn sich Hochschuldidaktik als akademische „Bildungslehre“ nur in solchen Apellen erginge, dann sagte sie zwar sicher nichts Ungutes, vermutlich nicht einmal etwas Falsches, aber sie bliebe doch weithin unfruchtbar. Verlassen wir daher diesen Ansatz — im vollen Bewußtsein, daß sein Problem unerledigt ist, — und wenden wir uns den weiteren Lesearten unseres Didaktikbegriffs zu: Zunächst der Hochschuldidaktik verstanden als akademische „Unterrichtslehre“ und dann zum Schluß der Hochschuldidaktik als Theorie und Vollzugsbewußtsein des inhaltlichen Aufbaus unserer Studien- und Lehrangebote.

Auf diesen beiden Feldern hat sich, wenn ich recht sehe, in den letzten Jahren am meisten getan, freilich nur in Ansätzen, in noch relativ kleinen Gruppen und Arbeitskreisen, in Anregungen und Initiativen von studentischer Seite, von Assistenten wie von einzelnen Professoren, aber noch weitgehend unkoordiniert und kaum schon im hochschulinternen, geschweige denn im öffentlichen Bewußtsein verbreitet.

### *III. Hochschuldidaktik als Theorie und Vollzugsbewußtsein der akademischen Lehr- und Lernformen:*

Um 1965/66, in jenen Jahren, als die öffentliche Kritik an den bis dahin vor Kritik nahezu tabuierten Universitäten begann, hatte die Westdeutsche Rektorenkonferenz an einer Reihe von Universitäten und Technischen Hochschulen sogenannte „Hearings“ über begonnene oder geplante Reformmaßnahmen veranstaltet: Rektoren und Dekane, nach einem bestimmten Schlüssel ausgewählte Ordinarien und Nichtordinarien, Dozenten, Räte, Assistenten, Hilfskräfte und Studenten, dazu Verwaltungsbeamte und Sprecher von örtlichen Verbänden wurden damals nach einem Fragebogenschema zu Antworten und Darstellungen über das animiert, was bei ihnen an Reformen geschieht; auch zu wechselseitiger Kritik und zu Äußerungen darüber, wie es besser sein könnte und sollte. Es zeigte sich, daß eine Menge auch hochschuldidaktischer Ansätze verschiedenster Art zu verzeichnen waren, daß aber die vielerlei Einzelinitiativen bis dahin jedenfalls meist isoliert geblieben waren und kaum voneinander wußten. Einer meiner Mitarbeiter, der den Auftrag hatte, das Material auszuwerten, um möglicherweise die Bausteine zu liefern für eine Denkschrift nach dem Motto, die Universitäten seien doch besser als ihr Ruf, — dieser Mitarbeiter verzweifelte schier angesichts der Punktualität und Zufälligkeit und der hoffnungslosen Isoliertheit vieler in sich durchaus produktiver, aber eben völlig ungeordneter und theorieloser Ansätze.

Professoren sind ja nun einmal Individualisten. Die Struktur ihrer Institution legt es ihnen nahe, und vielleicht zwingt sie sie sogar dazu.

Aber einiges ist dennoch geschehen, und die Zusammenarbeit wächst: Im Sommer 1967 hat sich ein „Arbeitskreis für Hochschuldidaktik“ konstituiert, der auf Anregung des Hochschulverbandes zusammenfand und unter dem derzeitigen Vorsitz des Hamburger Hochschulrechtlers WERNER THIEME in mehreren Ausschüssen und auf Tagungen den Formen des akademischen Unterrichts sein Augenmerk widmet<sup>18)</sup>.

Ablauf und Effektivität der Lernprozesse bei traditionellen wie bei experimentellen neuen Lehrformen standen bei diesem Kreis offenbar bisher im Mittelpunkt des Interesses. Die Grundformen der Vorlesung, über die HANS WENKE auf der Gründungsversammlung des Arbeitskreises am 7. Juli 1967 in Heidelberg referierte<sup>19)</sup>, des Unterrichts in Groß-Seminaren und in kleinen Gruppen, die besonderen Probleme dieser Lehrformen je nach den Bedürfnissen der Fakultäten und Fächer, audio-visuelle und andere technische Hilfsmittel, Lernprogramme, — das scheinen die vielversprechenden Hauptthemen dieses Arbeitskreises zu sein, dessen Mitglieder sich über alle Länder der Bundesrepublik und quer durch die Fakultäten und Hochschultypen verteilen und vielleicht auf Dauer, wir wollen es hoffen, jene Koordination der verstreuten Ansätze doch noch zustande bringen, die man angesichts der Hearings der Westdeutschen Rektorenkonferenz noch so empfindlich vermissen mußte.

Wenn man auf diese wichtigen Bemühungen sieht, dann ist eines jedoch deutlich: Der Akzent nicht nur dieses Arbeitskreises, sondern auch vieler sonstiger hochschuldidaktischer Ansätze ähnlicher Art, liegt eindeutig auf einer Analyse und Verbesserung der akademischen Unterrichtsformen, also nach herkömmlicher pädagogischer Fachsprache auf dem *methodischen Problem* der optimalen Vermittlung von Wissensbeständen und Wissenschaftsverfahren.

Die im engeren oder engsten Sinne „didaktischen Voraussetzungen der Methode“, wie sie etwa im schulpädagogischen Bereich von ERICH WENIGER dadurch herausgearbeitet wurden, daß er die *inhaltlichen* Vorentscheidungen und die Rivalität der Ideen, Gruppen und Mächte zum Gegenstand seiner Analyse machte, die hinter dem „Lehrgefüge“, es hervorbringend, sichtbar werden, sind hier offenbar erst in allerletzter Zeit bewußt geworden. Ursprünglich nimmt dieser Ansatz gleichsam noch naiv „Didaktik“ und „Methodik“ für ein und dasselbe. Gerade kürzlich hat der Berliner Hochschultag über Hochschuldidaktik vor knapp vierzehn Tagen, wo eine Reihe von Mitgliedern des genannten Arbeitskreises mitwirkte, die Schwächen, die es hier noch zu überwinden gilt, sehr deutlich gemacht: Mit methodischer und technischer Perfektion läßt sich unter Umständen zugleich eine Kritik- und Ahnungslosigkeit in Sachen der Zieldiskussion kombinieren, die einfach sagenhaft ist! Daß es bei jedem Lehrgefüge um Setzungen geht, die gewagt, also auch diskutiert, kritisiert, überholt werden können und müssen, ist vielerorts noch gar nicht recht in den Blick gekommen. Man scheint gewöhnt zu sein, sich — was die Zielfragen angeht — auf Obrigkeiten zu ver-



lassen, — und sei es auch nur die Obrigkeit eines Fakultätengremiums oder einer unbefragt übernommenen Tradition —, ohne noch wahrzunehmen, wie sehr sich auch die raffinierteste Lehrkunst noch in den Dienst fragwürdiger Mächte und Interessen spannen läßt.

#### *IV. Hochschuldidaktik als Lehre und Vollzugsbewußtsein vom inhaltlichen Aufbau und Zusammenhang wissenschaftlicher Studien im Hinblick auf deren Ziele:*

Als Vollzug wie als Vollzugsbewußtsein des reformbedürftigen inhaltlichen Aufbaus unserer Studiengänge und Lehrangebote hat sich Hochschuldidaktik relativ unabhängig von den bisherigen Diskussionen an anderen Stellen unseres Hochschulwesens in aller Stille bemerkbar gemacht, freilich zum Teil auch wieder nur ansatzweise und wiederum ohne eigentliche Theorie. Ich verzichte darauf, hier alles zu berichten, was mir bekannt geworden ist. Ich verzichte zum Beispiel auf ein Referat über die verdienstvollen Ansätze, Entwürfe und Denkschriften, die zu diesem Thema aus der Studentenschaft, besonders aus dem VDS, gekommen sind. Unserer Tagung liegt eine Bibliographie vor, aus der man auch ersehen kann, daß gerade diese studentischen Beiträge zu den frühesten und sicher auch entschiedensten Beiträgen auf diesem Gebiet gehören. Vertreter der Studentenschaft sind anwesend und können vielleicht später selber in der Diskussion oder in Podiumsbeiträgen darüber kompetenter berichten, als es mir möglich ist. Gleiches gilt für die Bundes-Assistenten-Konferenz (BAK). Ich nenne vielmehr nur drei Beispiele, die mir unmittelbar aus der professoralen Diskussions- und Arbeitserfahrung zugänglich sind:

1. Die „Kommission für Prüfungs- und Studienordnungen“, die von den Kultusministern und der Westdeutschen Rektorenkonferenz gemeinsam eingesetzt wurde, um in einer nun schon mehr als zehnjährigen Arbeit die Rahmenordnungen für einheitliche Diplomprüfungsordnungen und die dazugehörigen Studiengänge quer durch die Länder und quer durch alle Fächer und Fakultäten von der Theologie bis zur Mineralogie und vom Bergbau- und Hüttenwesen bis zur Pädagogik zu erarbeiten. Der größere Teil der Rahmenordnungen (ich glaube, es sind jetzt etwa 17 oder 20 Fächer) ist bereits verabschiedet. Einige Fächer sind gerade mitten in heißumkämpften Beratungen, an denen übrigens auch die studentische Seite verfahrensmäßig durch Beschluß der Kultusministerkonferenz beteiligt ist. Die Rahmenordnung für das Diplom der Erziehungswissenschaft wurde gerade vor wenigen Tagen im Fachausschuß verabschiedet und wird wohl nun bald auch die letzten staatlichen Hürden passieren;
2. die ebenfalls von Kultusminister- und Rektorenkonferenz gemeinsam eingesetzte „Kommission für die wissenschaftliche Staatsprüfung des gymnasialen Lehramtes“, die erst in diesem Jahr mit etwa 18 Fachausschüssen nun daran geht, das Durcheinander und die Stofffülle der Staatsexamina von der Seite der Studien- und Prüfungsordnungen her zu vereinheitlichen und im Hinblick auf ihre Relevanz und Effektivität für den erstrebten Beruf und seine wissenschaftlichen Bedürfnisse zu durchforsten und neu zu ordnen; und
3. die Entschliebung der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ zum Aufbau eines sogenannten „Kernstudiums der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge“, das für alle pädagogischen Studiengänge, an welcher Art von Hochschule, Fakultät, Abteilung, Fachbereich oder Institut sie

sich auch immer vollziehen mögen, ein gemeinsames Minimum zu präzisieren und im Konsens gegenseitiger Abstimmung gleichsam kanonisch zu machen sucht; es geht um einen „Kern“ an Problembereichen, Methoden und Gesichtspunkten, ohne dessen minimale Vollständigkeit innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Fachstudien selbst sonst Einseitigkeiten, methodologische und weltanschauliche Schul- und Sektenbildungen allzuleicht die Oberhand hätten<sup>20)</sup>.

Ohne daß ich die Prüfungs- und Studienordnungen der genannten Kommissionen, die zum Teil auf eine in der Stille sich vollziehende, Jahre in Anspruch nehmende praktisch-didaktische Arbeit zurück- und vorausblicken, und ohne daß ich die Ihnen ja weithin bekannte Resolution zum erziehungswissenschaftlichen „Kernstudium“, die zwei Jahre lang von einer Kommission ausgearbeitet wurde, hier im einzelnen ausbreiten und analysieren kann, möchte ich doch hinweisen auf den grundsätzlich hochschuldidaktischen Charakter dieser Arbeit: hochschuldidaktisch in der vierten Variation unseres Begriffs verstanden als auf Straffung und Konzentration des inhaltlichen Aufbaus der Lehrangebote, Studiengänge und Prüfungsforderungen bezogen. In den Verfahrensordnungen der beiden erwähnten Kommissionen ist als Aufgabe, die jedem Fachausschuß mit auf den Weg gegeben wurde, formuliert, es seien Rahmenordnungen zu erstellen nach folgenden Grundsätzen:

Vereinheitlichung des formellen Verfahrens,  
Straffung der materiellen Anforderungen im Hinblick auf das Studienziel,  
Sicherung eines fundierten Grundlagenwissens,  
Rationalisierung der Studiengänge,  
Konzentrierung der Prüfungsstoffe,  
Sicherung der Freizügigkeit der Studenten und  
Anerkennung auswärtiger Studien- und Prüfungsleistungen.

Vier von diesen sieben Grundsätzen sind ausgesprochen didaktischer Natur. Sie implizieren freilich als solche noch keine didaktische Theorie und haben zunächst nur Aufforderungs- und Appellcharakter. Für die Gymnasiallehrerprüfungsordnungen heißt es aber immerhin zusätzlich noch ausdrücklich, die Möglichkeit, diese Grundsätze auch durchzuführen, sei an Modellen für Studienpläne zu prüfen. Das richtet sich eindeutig nicht etwa an die Studenten, die seit so mancher jüngeren Wissenschaftsrats-Empfehlung nach dem Motto „studiert schneller, Genossen!“ ohnehin bereits vielseitig malträtirt sind, sondern an die Fakultäten und Fachbereiche selbst, ihr Lehrangebot so aufzubauen, daß konzentrierte, zielklare und im Hinblick auf ihren Studienzweck gestraffte, zügige Studien innerhalb sinnvoller Zeiten auch wirklich möglich und zumutbar werden.

Nicht weniger deutlich hat sich die Entschließung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Aufbau eines „Kernstudiums“ in erster Linie als an die Hochschullehrer unseres Fachbereichs selbst und an unsere Mitarbeiter adressiert aufgefaßt, weil es auch hier um praktische Verwirklichung didaktischer Aufgaben geht, um „Hochschuldidaktik im Vollzuge“.

Man kann vielleicht nicht behaupten, daß auch das theoretische Vollzugsbewußtsein bei diesen hochschuldidaktischen Reformbemühungen überall in gleicher Weise schon hinlänglich wissenschaftlich geklärt und gesichert sei. Kom-

missionen können ja schlecht wissenschaftliche Forschungen treiben. Sie müssen sich im allgemeinen auf den Sachverstand, den ihre Mitglieder schon mitbringen, oder auf Expertenbefragungen verlassen. Und eine Hochschuldidaktik als eigenes Fach mit hauptamtlichen Lehrstühlen, als eine Disziplin, die etwa von angehenden Professoren als Pflichtfach zu studieren wäre, gibt es ja bisher — wie mancher meint: leider; wie ich sagen möchte: gottseidank — noch nicht. Die von außen gesehen zunächst sicher naheliegende organisatorische Lösung: etwas ist schwierig, also laßt uns dafür neue Ordinariate einrichten, — verführt zu Scheinbeschwichtigungen der Schwierigkeit, unter Umständen sogar zu dirigistischen und autoritären: Eigene Lehrstühle für solch eine gigantische und notwendig dilettantische Superwissenschaft können uns alle von der Kooperation und der Selbstprüfung, die uns in jedem Fach auferlegt ist, nicht entlasten, — ganz abgesehen davon, daß man sich ja dann auch sogleich fragen müßte, woher denn diese neuen Experten, die solche Lehrstühle für Hochschuldidaktik ausfüllen könnten, derzeit eigentlich genommen werden sollen. Als realistischer und aussichtsreicher sehe ich den bereits hier und da begonnenen umgekehrten Weg an, der letztlich zum gleichen Ziele führt:

Zwischen den bereits vorhandenen Lehrstühlen und Instituten erziehungs- wie sachwissenschaftlicher Art werden fächer- und fakultätsübergreifende Arbeitsgemeinschaften, Zentralinstitute oder andere Kooperationsformen gebildet und mit Nachdruck weiterentwickelt. WILHELM FLITNER hatte schon Anfang der fünfziger Jahre die Gründung eines eigenen Max-Planck-Institutes für Didaktik vorgeschlagen. Auch solch ein Spezialinstitut oder eine entsprechende Spezialabteilung an anderen, bereits bestehenden Instituten wäre ein Schritt nach vorn, sofern man sich dabei von methodologischen Einseitigkeiten freihält. Die verschiedenartigen Zugänge zum didaktischen Problem müssen gerade in ihrer Verschiedenartigkeit zur Sprache, zum Bewußtsein und zum Ausgleich kommen. Die Aufgabe einer zu koordinierenden Spezialforschung bleibt vordringlich. Was daran durch empirische, strukturanalytische oder hermeneutische Untersuchungen geklärt werden muß, läßt sich entweder von erziehungswissenschaftlicher, auch psychologischer und bildungssoziologischer Seite vorantreiben oder von den Lehrerfahrungen der einzelnen Fächer selber her. Es bleibt aber eine im Gesamtzusammenhang nicht an Spezialisten delegierbare, sondern uns allen auf die Seele gelegte Gemeinschaftsaufgabe. Diese freilich müssen wir nun wirklich angehen; und gerade hier wäre auch der Hochschullehrernachwuchs (praktisch also vor allem die Assistenten) aller Fachrichtungen zu interessieren und möglichst intensiv zu beteiligen.

Hoffen wir, daß der Verlauf dieses 7. Pädagogischen Hochschultages der Klärung unseres eigenen didaktischen Vollzugsbewußtseins nicht nur durch Austausch von Erfahrungen und Fragen weiterhilft, sondern darüber hinaus wenigstens auch noch zu Bruchstücken einer hochschuldidaktischen Theorie führt.

*Anmerkungen*

- 1 In: 2. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1960, 17—45.
- 2 In: 3. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1963, 19—62.
- 3 KARL ERNST NIPKOW: Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart, Gegenstandsfeld und Theoriebegriff; in: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg., Heft 4, 1968, 335 bis 365 (mit ausführlichen Literaturhinweisen).
- 4 Vgl. ERICH WENIGER: Didaktik als Bildungslehre, Teil I: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, 8. Aufl., Weinheim 1965 (ursprüngliche Fassung 1930; in Nohl/Pallat: Handbuch der Pädagogik, Band 3); Teil II: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, Weinheim 1960.
- 5 Außer Anmerkung 2 siehe auch WOLFGANG KLAFFKI: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, (Göttinger Dissertation 1957) 4. Aufl. Weinheim 1964. WOLFGANG KLAFFKI: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963.
- 6 THEODOR WILHELM: Die erziehungswissenschaftliche Diskussion über die Aufgaben der Didaktik; in: Der Gymnasial-Unterricht, III-6, Stuttgart 1966.  
THEODOR WILHELM: Theorie der Schule, Stuttgart 1967, 245 ff.
- 7 SAUL B. ROBINSOHN: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967.
- 8 ARNOLD GEHLEN: Über kulturelle Kristallisation, Bremen 1961, 7 f.
- 9 Vgl. WOLFGANG KLAFFKI und OSKAR HAMMELSBECK auf dem 5. Pädagogischen Hochschultag in Trier; in: 3. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1963, 27 und 170.
- 10 WILHELM VON HUMBOLDT: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1810); in: Ges. Schr., Ak.Ausgabe, Band X, Berlin 1903, 250 ff.
- 11 2. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1960, 18.
- 12 ib., 19.
- 13 ib., 26.
- 14 Siehe Anm. 10.
- 15 Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule: Bildungsauftrag und Bildungspläne der Gymnasien, Denkschrift, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1958.
- 16 JÜRGEN HABERMAS: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung; in: Merkur 17, Köln/Berlin 1963; Wiederabdruck in: HANS-GEORG HERRLITZ (Hg): Hochschulreife in Deutschland, Paedagogica, Band 1, Göttingen 1968, 116—129.
- 17 Zitat nach HERRLITZ, ib., 129.
- 18 Vgl. den Bericht von WOLFGANG SCHEIBE in: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg., Heft 4, 1968, 391—393.
- 19 HANS WENKE: Die Vorlesung in Vergangenheit und Gegenwart des akademischen Unterrichts; in: Hochschulunterricht im Wandel, Schriften des Hochschulverbandes, Heft 20, Göttingen 1967, 11—36.
- 20 Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge, Entschließung der Mitgliederversammlung vom 9. April 1968 in Göttingen, verabschiedet durch den Vorstand am 15. Juni 1968; Erstveröffentlichung; in: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg., Heft 4, 1968, 386—390. Selbständige Veröffentlichung als Broschüre mit Entstehungsgeschichte und Gutachten, die der Redaktion zugrunde lagen, im Verlag J. Beltz, Weinheim 1968.



## Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen

### *I. Hochschuldidaktik ist die Theorie des Lehr- und Lerngefüges an Wissenschaftlichen Hochschulen*

Unter Didaktik verstehen wir in dieser Untersuchung — und hier schließen wir uns sinngemäß der ersten, weitesten der von Scheuerl differenzierten Definitionen an — Theorie des Lehr- und Lerngefüges. Als Glieder dieses Gefüges sind Lehrer und Schüler, Ziele und Inhalte, Methoden und Medien zu nennen<sup>1)</sup>. Diese Glieder stehen in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis, sind gegenseitig voneinander abhängig. Es ist prinzipiell gleich, bei welchem Glied die Analyse beginnt, stets wird der Zusammenhang zu bedenken sein. Hochschuldidaktik — so lautet unsere These — ist als Sonderfall einer allgemeinen Theorie des Lehr- und Lerngefüges zu begreifen.

Dieses Verhältnis von einem Allgemeinen zum Besonderen ist nicht als Anwendung übergreifender Gesetzmäßigkeiten auf einen speziellen Bereich zu verstehen; vielmehr gilt es, die didaktischen Fragen in dem vorgegebenen Feld einer Wissenschaftlichen Hochschule zu diskutieren. Als konstituierende Merkmale dieses pädagogischen Raumes sind zu nennen: Einheit von Studium, Forschung und Lehre; Relation von Theorie und Praxis, Freiheit der Wissenschaft. Eine Untersuchung zur Hochschuldidaktik läßt so zwar nicht eine Übernahme der bisherigen Ergebnisse der schuldidaktischen Diskussion zu; wohl aber erkennt sie an, daß die prinzipiellen Fragestellungen der Didaktik auch im Bereich der Hochschule Gültigkeit haben.

Eine solche Aussage ist umstritten; hochschulgemäßes Studium wird geradezu als Gegenbild zum schulischen Lernen definiert. JASPERS etwa unterscheidet grundsätzlich Hochschullehre und Unterricht, wobei er Didaktik als eine Theorie von der schulischen Vermittlung von gesicherten Erkenntnissen versteht. „Lehre heißt Teilnehmenlassen an der Forschung . . . nur wer forscht, kann wesentlich lehren. Der andere tradiert nur Festes, didaktisch geordnet“<sup>2)</sup>. Dieses Zitat zeigt die beiden Merkmale, die anscheinend unausrottbaren Merkmale, die den Begriffen Lernen und Schule anhängen: Lernen gilt als Übernahme fester Lehrbuchsachverhalte, Didaktik als praktische Vermittlungskunst, die ein Lehrer deswegen können muß, weil er es mit Heranwachsenden bzw. Kindern zu tun hat. Abgesehen davon, daß hier der Unterricht fälschlicherweise als unkritische Weitergabe von Wissen verstanden wird, tritt Didaktik als Problem der Hochschullehre dann gar nicht auf.

„Unterricht“, definiert ROSSMANN übereinstimmend in derselben Veröffentlichung, „ist die Mitteilung eines geschlossenen Wissensstoffes, die Einübung

technischer Verfahrensweisen, die didaktische Kunst, ein je gewonnenes Ganzes an Erkenntnissen und Können in die faßlichste Gestalt zu bringen, in Lehrbüchern darzustellen<sup>(3)</sup>).

Von dieser Position aus ist der Begriff Hochschuldidaktik ein Widerspruch in sich. Didaktische Bemühungen müssen geradezu als eine Gefährdung des Wissenschaftsprozesses angesehen werden, wenn man sie als „Kunst der Mitteilung eines geschlossenen Wissensstoffes“ versteht. Folgerichtig formuliert JASPERS: „Die künstlichen Gängelbänder, die Studienpläne und alle die anderen Wege der Verschulung widersprechen der Universitätsidee und sind aus Anpassung entstanden“<sup>(4)</sup>).

Eine solche Auffassung von Lehre und Forschung führt zu zwei möglichen Konsequenzen. Das Scheitern der Studenten bei fehlender Führung wird einmal als natürlicher Selektionsprozeß begrüßt. Nur die Besten setzen sich durch, lernen gleichsam trotz ihrer Lehrenden. „Es ist in Kauf zu nehmen, vielleicht sogar erwünscht, daß die anderen in Ratlosigkeit, wie sie es anfangen sollen, aus Mangel an Leitung und Vorschrift möglichst gar nichts lernen“<sup>(5)</sup>).

Da eine solche Einstellung unter den Bedingungen und Anforderungen unserer Gesellschaft aber nicht durchzuhalten ist, entwickelt Rossmann die andere Konsequenz: Um einer Hochschullehre folgen zu können, ist ein umfassendes Unterrichtssystem in institutioneller Eigenständigkeit jeder Hochschule anzugliedern. Dort sind die nötigen Sachkenntnisse und Verfahrensweisen zu vermitteln. Hier hat dann die didaktische Begabung ihren Ort, der forschende Hochschullehrer kann sich von solchem Anspruch freihalten<sup>(6)</sup>).

Manche Forderungen nach Vermehrung der Stellen für Akademische Räte, die nach den Vorstellungen des Wissenschaftsrates „Unterrichtsaufgaben, die der Wissensvermittlung, der methodischen Schulung oder der Berufsvorbildung der Studenten dienen“<sup>(7)</sup>), übernehmen sollen, lassen ähnliche Schlüsse zu<sup>(8)</sup>).

In solchen Vorschlägen sind die Folgen einer fehlenden Hochschuldidaktik durchgezeichnet: Wird ein didaktischer Auftrag im Zusammenhang von Forschung, Lehre und Studium von der Hochschule zurückgewiesen, dann wird die negative Form einer Verschulung unausweichlich: es muß ein System einer reinen Wissensvermittlung und Nachhilfe aufgebaut werden, um die Mängel einer unpädagogischen Lehre auszugleichen. „Bei der Strafe der Zwangsverschulung muß sich jede Wissenschaft systematisch Rechenschaft darüber geben, wie man zu ihr gelangt“<sup>(9)</sup>).

Die Alternative lautet also: Entweder stellt sich die Wissenschaftliche Hochschule in all ihren Funktionen ihrer didaktischen Aufgabe, oder die so entschieden zurückgewiesene Trennung von Forschung und Lehre in Forschungsinstitut oder Forschungsinstitut einerseits und Lehruniversität oder Ausbildungsinstitut andererseits geht als Riß quer durch diese Hochschule selbst.

Eine Untersuchung des didaktischen Gefüges läßt wegen des Zusammenhanges seiner Glieder mehrere Ausgangspunkte zu. Man kann nach den Auf-

gaben des Hochschullehrers fragen oder nach den Zielen einer Wissenschaftlichen Hochschule oder — wie es in den neueren Diskussionen häufig geschieht — nach den Inhalten oder auch nach den Methoden. Wichtig bleibt nur, daß der Zusammenhang der Ausgangsfrage mit den übrigen Gliedern des Kategoriengefüges stets mitbedacht wird.

Der *Ausgangspunkt unserer Untersuchung* liegt in der weithin ungeklärten Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten wissenschaftlichen Lernens, oder, in den Termini einer Hochschuldidaktik gesprochen, nach den Bedingungen und Möglichkeiten des Studierens. Damit ist nicht lediglich eine Modefrage angesprochen, sondern die Wahl dieses Ausgangspunktes hat ihren Grund im vorherrschenden traditionellen Verständnis von Wissenschaftlicher Hochschule.

In vielen Definitionen des Begriffs Wissenschaftliche Hochschule ist wohl von Forschung, Lehre und ihrer Einheit die Rede, das Studieren aber bleibt meist unerwähnt. Man mag einwenden, daß der Begriff des Lehrens den des Lernens einschließe, daß man von einem Lehrer nur sinnvoll im Hinblick auf einen Schüler sprechen könne. Gerade ein solcher Hinweis aber macht deutlich, daß die Funktionen an einer Hochschule nur in einer Trias von Forschung, Lehre und *Studium* zu begreifen sind. Die mangelnde Berücksichtigung der Studienaufgabe offenbart das Fehlen einer Hochschuldidaktik.

Indem der Wissenschaftsprozeß unter dem Aspekt des Studierens betrachtet wird, werden Forschung und Lehre in ihrem Zusammenhang nicht bestritten; wohl aber wird die These aufgestellt, daß Forschung und Lehre sich erst unter ausdrücklichem Bezug auf die Studienaufgaben der Studenten in ihrer didaktischen Problematik zeigen.

Ein Beispiel mag diese These verdeutlichen. Das Grundgesetz der BRD spricht in Art. 5 von der Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre. Obschon das Studium nicht ausdrücklich genannt ist, so schließt doch die Freiheit der Wissenschaft folgerichtig die Freiheit des Zugangs zu dieser Wissenschaft, das Studieren, mit ein. So sind diese „drei Freiheiten“ von Forschung, Lehre und Studium aufeinander zu beziehen. Isoliert und absolut gesetzt kann jede dieser drei Freiheiten die beiden anderen ausschließen. Der Konfliktfall wird heute mit der Forderung nach weitgehender Mitbestimmung aller Beteiligten am Wissenschaftsprozeß angesprochen. Das Zusammenwirken von Forschung, Lehre und Studium im Gedanken der Freiheit der Wissenschaft ist ein hochschuldidaktisches Problem und ist als solches zu entfalten.

Mit dieser Ortsbestimmung ist zugleich eine Abgrenzung verbunden. Heute werden Strukturfragen der Hochschule unter dem Stichwort der Demokratisierung als hochschulpolitische Fragen diskutiert. Dabei sollte nicht aus dem Auge verloren werden, daß eine Hochschule sich in ihren didaktischen Aufgaben definiert. Die Hochschulpolitik hat die sehr wichtige Funktion, die optimalen Bedingungen für den Wissenschaftsprozeß herzustellen. Die Anerkennung solcher Bestrebungen darf aber nicht dazu führen, den Wissenschaftsprozeß selbst



kurzschlüssig politischen Gesetzen zu unterwerfen. Hochschuldidaktik führt zu einer Pädagogisierung der Hochschule; die Forderung nach Demokratisierung ist soweit legitim, als sie die Bedingungen für den pädagogischen Prozeß verbessert.

## *II. Die Hochschule als Ort wissenschaftlichen Studiums*

### *1. Wissenschaft als Gegenstand und Ziel des Studiums*

Eine Wissenschaft wird definiert in ihrem System, ihrer Methode und ihrer Objektivität. Das Streben nach Erkenntnis ist auf die Vollständigkeit des Systems gerichtet, erweist sich jedoch als unabschließbarer Prozeß. Wissenschaft hat Prozeßcharakter. So sehr der Wissenschaftler sich um gesicherte Erkenntnisse bemüht und diese auch in vorläufigen Antworten erreicht, so sehr muß er bereit und in der Lage sein, den erreichten Erkenntnisstand kritisch zu relativieren. Wenn wir dennoch von System sprechen, kann damit nur ein offenes System stets überholbarer Antworten gemeint sein; wenn wir Objektivität fordern, meinen wir keine Endgültigkeit, sondern die Nachprüfbarkeit im Nachvollzug der Methode.

Die Frage nach dem Studienziel kann bei einem solchen Gegenstand zunächst negativ ausgesagt werden: Es ist nicht das Ziel eines Studienganges, einen definierten Wissensstand zu erreichen. Eine solche materiale Begrenzung kann es nicht geben, wenn sich Wissenschaft als System offener und stets korrigierbarer Erkenntnisse darstellt. Das Ziel muß vielmehr die Teilnahme am Wissenschaftsprozess selbst sein, muß die Fähigkeit zu selbständiger wissenschaftlicher Leistung und Kritik einschließen.

Was aber soll aus diesem Gesamtbereich studiert werden? Je weniger das Studienziel material begrenzt werden kann, um so schwieriger stellt sich das Problem der Auswahl der Inhalte.

Wissenschaftliche Arbeit in einem offenen System wird in der Tat zu einer unabschließbaren und damit unabgrenzbaren Aufgabe. Das Studium droht uferlos auszuwuchern, wenn nicht ein Bezugspunkt gefunden wird, von dem her die einzelnen Elemente eine zusätzliche und zugleich das Feld einschränkende Bedeutung gewinnen. „Wissenschaft ist eine Erkenntnis, die sich selbst hervorbringt, . . . die Möglichkeit, die Welt als Kosmos zu sehen. Sie wandelt so in sich selbst und würde sich ausdehnen wie ein Fettfleck, strukturlos, maßlos, sinnlos, wenn sie ganz sich selbst überlassen bliebe und nicht auch noch nach dem Warum und Wozu dieser Erkenntnis für das Leben zu fragen hätte“<sup>10</sup>).

Ein möglicher, heute viel diskutierter Bezugspunkt liegt in der gesellschaftlichen Relevanz der Forschungsergebnisse, d. h. in der Funktion der Wissenschaft für das Leben der Gesellschaft. In einer Welt, die durch die Verwissenschaftlichung aller Praxis gekennzeichnet ist, hängt der Fortschritt der Gesellschaft unlösbar mit dem Fortschritt der Wissenschaft zusammen. Die Gesellschaft ist auf die Resul-

tate der Wissenschaft angewiesen. „Die Verantwortung des Wissenschaftlers liegt in der Auskunftsbefähigung der Menschen unserer Zeit“<sup>(11)</sup>. Ein solcher Zusammenhang impliziert nicht, daß der Wissenschaftler seine Autonomie, seine wissenschaftliche Freiheit aufgibt und sich gesellschaftlichen Zwängen beugt. Er darf sich gar nicht mit ihren Absichten identifizieren, sondern muß in kritischer Distanz zu ihr bleiben, um ihrem wahren Interesse dienen zu können. Das Interesse der Gesellschaft hat er selbst kritisch zum Gegenstand seiner Untersuchung zu machen, sich also in wissenschaftlicher Kritik seine Unabhängigkeit zu bewahren. Diese Reflexion isoliert ihn aber nicht im gesellschaftlichen Prozeß, sondern führt ihn gerade zur gesellschaftlichen Verantwortung hin, weil er die Bedeutung seiner wissenschaftlichen Erkenntnisse sehen lernt.

Ob die Wissenschaft ihre Aufgaben und Probleme alleine aus einer innerwissenschaftlichen Systematik oder ihre Prioritäten aus der gesellschaftlichen Praxis gewinnt, ist für den Wissenschaftsprozess von erheblicher Bedeutung. Der Gang der Wissenschaft folgt im zweiten Fall nicht einer hypothetischen Einheit der Erkenntnis, sondern sieht sich von den drängenden Fragen der gesellschaftlichen Praxis herausgefordert.

Eben diese Praxis als Beruf ist das Studienziel des Studenten. Der Student soll jene Kenntnisse, Erkenntnisse und Haltungen in seinem wissenschaftlichen Studium gewinnen, die eine wissenschaftlich geleitete Praxis heute voraussetzt. Gemeint sind nicht jene Fertigkeiten, die den Absolventen der Hochschule an einem bestimmten Ort einsatz- und verwendungsfähig machen, sondern eine wissenschaftliche Bildung, die ihn in der Situation entscheidungsfähig und entscheidungsbereit hält.

Wenn die Frage nach dem „Gebrauchswert“ der wissenschaftlichen Erkenntnis nicht nur eine von außen kommende, wissenschaftsentfremdende Forderung ist, sondern wissenschaftliche Erkenntnis als theoretischer Zusammenhang von sich aus auf Praxis hin ausgelegt wird, dann entschärft sich der Gegensatz von Bildung und Ausbildung im Studiengang. Dann findet der Student im Wissenschaftsprozess an der Hochschule jene Fragen vor, die seine berufliche Aufgabe bestimmen werden. Der Gegensatz von wissenschaftlicher Bildung und berufsbezogener Ausbildung löst sich auf, sofern und soweit der Wissenschaftler in der Frage nach dem Sinn und der gesellschaftlichen Bedeutung seines Tuns die methodisch gesetzten Grenzen seines Faches überschreitet<sup>(12)</sup>. „Wissenschaftliche Bildung hat damit, unabhängig von ihrer eigenen Entwicklung, die gesellschaftsbezogene Funktion der Ausbildung angenommen“<sup>(13)</sup>.

Ein solcher Harmonisierungsvorschlag im Spannungsfeld Bildung — Ausbildung führt uns zu weithin noch ungelösten Fragen. Das Problem zeigt sich dann, wenn der Gang der Wissenschaft aus einer wissenschaftsimmanenten Systematik abgeleitet wird und ein Zusammenhang mit praxis-bezogenen Aufgaben nicht aufgezeigt werden kann. Dieser Konfliktfall wird sogar die Regel sein, ehe es nicht gelingt, einen innerlich notwendigen Zusammenhang zwischen „eigener Entwicklung“ und „gesellschaftsbezogener Funktion“ der Wissenschaft aufzuweisen.

Der deutsche Idealismus fand seine Antwort in der Einheit der Idee, in einem idealen Zusammenhang, der nicht nur eine wissenschaftlich gesicherte Einsicht, sondern auch die Normen für das gesellschaftliche Handeln umfaßte. So konnte für HUMBOLDT die Ausbildung in der „reinen Wissenschaft“ den Menschen zugleich zu produktivem Denken wie auch sittlichem Handeln erziehen. „Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt wird, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist ebensowenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu tun“<sup>14</sup>).

Dieser normative Anspruch einer durch Wissenschaft zu findenden Idee der Wahrheit ist heute bestritten. So bleibt nur übrig, entweder die Idee der Bildung durch Wissenschaft preiszugeben und sich mit positivem Herrschaftswissen zu begnügen oder aber einen neuen Zusammenhang zwischen methodisch geleiteter Einsicht und gesellschaftlicher Praxis überzeugend aufzuweisen<sup>15</sup>).

Studienziel und Studiengegenstand stellen uns so vor zwei grundlegende didaktische Fragen:

a) Welche Bedeutung hat es für die Auswahl der Inhalte, daß der Studierende mit einem Berufswunsch in die Hochschule eintritt und nach einer wissenschaftlichen Ausbildung in einem Beruf tätig sein soll? Ist es noch legitim, wissenschaftliche Bildung und Berufsausbildung zu trennen, wenn die Wissenschaft sich selber gesellschaftlichen Fragen zuwendet, ohne allerdings sich ihnen auszuliefern?

b) Welche Probleme des Wissenschaftsbereiches sind es wert, gefragt zu werden? Wo liegt für den Hochschullehrer die Rechtfertigung, sich dem einen Gegenstand zuzuwenden, den anderen zu vernachlässigen? Sind Kriterien bestimmbar, die eine solche Entscheidung begründen können?

In der zweiten Frage ist die Verantwortung des Wissenschaftlers für die Gesellschaft angesprochen. Die Verantwortung ergibt sich aus der Führungsaufgabe der Wissenschaft in dieser gesellschaftlichen Praxis.

Es bietet sich an, mit HARTMUT VON HENTIG hier von einer Wissenschaftsdidaktik zu sprechen, die dem Problem der Hochschuldidaktik noch vorausgeht. „Eine Didaktik der Wissenschaft hat das in aller Wissenschaft liegende didaktische Prinzip (d. h. die Darstellung der Sache auf einen Zweck hin) wahrzunehmen und reicht darum weit über den Lehrbetrieb hinaus — zurück in die Schule, voraus in das Leben der Gesellschaft“<sup>16</sup>). Die Antworten einer solchen Wissenschaftsdidaktik sind für eine Hochschuldidaktik von weitreichender Bedeutung.

## 2. Zur Methode wissenschaftlichen Studierens

Methode stellt sich unter unserem Frageansatz nicht als Lehrverfahren, sondern als Lernverfahren dar; ist nicht die Weise des Lehrens, sondern Methode ist Weg des Studenten.

Dieser Weg ist durch einen Ausgangspunkt bestimmt und sollte auf ein eindeutiges, möglichst operational gefaßtes Ziel gerichtet sein.

Schon der Ausgangspunkt zeigt sich umstritten. Dem Studenten wird mit dem Abitur die Hochschulreife zugesprochen. Begriff und Inhalt der Hochschulreife fanden vor 9 Jahren nach den Tutzingen Gesprächen in dem 9 Punkte umfassenden „Maturitätskatalog“ ihren Niederschlag. Dort wird zwar nicht mehr die Vollständigkeit der Inhalte, wohl aber die anthropologische Vollständigkeit geistiger Grundrichtungen angesprochen. Dieses Ziel konkurriert mit der Forderung, bereits die Oberstufe des Gymnasiums stärker zu spezialisieren, um das Lernen propädeutisch auf das künftige Studium hin auszurichten.

Es ist hier nicht zu entscheiden, welchen Sinn eine allgemeine Grundbildung als Ziel eines Gymnasiums haben kann — als Nachweis einer Studierfähigkeit für eine selbständige Teilnahme am Wissenschaftsprozess reicht sie nicht aus. Die wissenschaftliche Tätigkeit setzt die sehr konkrete Erfahrung ihres Vorgehens, ihrer Frageweise voraus. Da beides mit dem Abitur nicht gegeben ist, steht am Beginn des Studiums nicht die selbständige wissenschaftliche Arbeit, sondern die Forderung, dieses Arbeiten an Einzelaufgaben, an Projekten, zu lernen<sup>17)</sup>.

Die Aufgabe einer Hochschuldidaktik in der ersten Studienphase liegt wesentlich darin, solche Arbeitsvorhaben auszugrenzen, die ein Eindringen in wissenschaftsmethodisches Arbeiten ermöglichen. Solche Projekte sind allemal an Sachproblemen orientiert, ein Philosophieren über prinzipielle Möglichkeiten oder allgemeine Voraussetzungen der Wissenschaft, wie es in Einführungsvorlesungen oft versucht wird, kann diese Auseinandersetzung am konkreten Problem nicht ersetzen.

Das Arbeiten am Projekt, in dem der Student in die Methoden und zentralen Fragestellungen seines Wissenschaftsgebietes einzuführen ist, ist durch Studienveranstaltungen zu ergänzen, in denen das Studiengebiet in seinen Grundaspekten gegliedert dargestellt wird. Wo immer auch der Student eine Wahl treffen soll, muß er die auszuwählenden Gegenstände wenigstens umrißhaft erkennen. In seiner ersten Studienphase ist der Student so weithin auf Führung angewiesen. Wird die Freiheit seines Studiums, ein wichtiges Merkmal hochschulgemäßen Lernens, durch diese Führungsbedürftigkeit eingeschränkt?

Der Gedanke der Freiheit ist auch schulischem Lernen nicht fremd. Frei ist ein Lernprozeß, wenn der Schüler die Chance zur unmittelbaren Sachauseinandersetzung erhält, unfrei bleibt er, wenn mangelndes Problembewußtsein den Zugang zur Sache verhindert oder der Gegenstand nur mittelbar im Tun eines anderen sichtbar wird. HEINRICH ROTH hat in seinem Begriff der „originalen Begegnung“<sup>18)</sup> einen Weg aufgewiesen, auf dem die Selbständigkeit und die Freiheit schulischen Lernens erhalten bleiben können.

Der Gegenstand sei in seine Ursprungssituation zu übersetzen, schreibt er, tote Lehrbuchsachverhalte seien in lebendige Handlungen zurückzuverwandeln, aus denen sie entstanden sind.

Es soll nicht bestritten werden, daß auch durch eine Vorlesung, wie WENKE sagt, der „Student zu Aktivität und — im günstigen Fall — zum persönlichen Engagement aufgefordert und angeregt wird“<sup>19)</sup>.

Es bleibt aber zu fragen, ob solche vermittelnden Formen der Lehre nicht weit stärker als bisher durch Arbeitsformen ergänzt werden sollten, die den Studenten unmittelbar, in „Ursprungssituationen“, mit dem Problem konfrontieren. „Wie lernt man einen Gegenstand, wenn der Gegenstand kein Gegenstand, sondern ein Vorgang ist? Und zwar auch nicht nur eine Methode, (die man in eine Methodik zum Gegenstand des Lernens machen kann), sondern ein offener Prozeß, der sich selbst zu verändern in der Lage ist, ja in dieser Veränderung sein Wesen hat?“<sup>20</sup>).

Wissenschaftliches Lernen muß darauf angelegt sein, die Entstehung der Probleme zu verfolgen, nicht lediglich ihre Lösungen zu untersuchen. Gelingt es dem Studenten, ein ausreichendes Problembewußtsein zu gewinnen, so ist er in seinem Erkenntnisstreben primär, d. h. von der Sache selbst motiviert. Andere, sekundäre Motivationen, die allzu leicht als äußerer Druck empfunden werden, (Übungsscheine), treten zurück oder erübrigen sich gar.

Ein Weg zur Weckung des Problembewußtseins liegt in der Mitwirkung der Studenten bei der Planung von Lehrveranstaltungen. Es ist wert zu untersuchen, inwieweit Studenten beim Aufsuchen und Abgrenzen von Problemen einen eigenen Beitrag leisten können. Selbst wenn ihr Beitrag nur dazu führte, die Probleme an jener Stelle aufzugreifen, die dem Stand ihres Wissens und ihrer Erfahrung entspricht, läge darin ein didaktisch bedeutsamer Gewinn. Auch wenn die Eingrenzung der Fragen nur unter starker Anleitung des Dozenten gelingt, so gibt doch die erworbene Fragehaltung dem Studenten die Möglichkeit, Formen selbständigen und partnerschaftlichen Arbeitens auch im Raum der Hochschule zu erproben. Durchführung und Kontrolle können in freier Verantwortung von Studenten mit getragen werden, wie kürzlich eine Seminargruppe der Pädagogischen Hochschule Berlin überzeugend dargestellt hat.

Eine zweite Möglichkeit, pädagogische Probleme im Prozeß des Entstehens zu erfassen, liegt in der Beobachtung und Analyse konkret vorgegebener pädagogischer Situationen. Das Studium der Erziehungswissenschaft sollte nicht darauf verzichten, den Studenten in die Analyse „lebendiger Handlungen“ einzuführen. Die Erziehungswissenschaft kennt die Vergegenwärtigung pädagogischer Probleme durch „Erinnerung“ (auch historisch vermittelter Erinnerung) und Anschauung. Einen direkten Zugang bietet die mit empirischen Methoden gesicherte Beobachtung der Unterrichtswirklichkeit sowie die eigene Erfahrung erzieherischen Handelns.

Die Pädagogische Hochschule hat unter anderen Zielsetzungen bis heute ihren Kontakt zur Erziehungswirklichkeit, vor allem zur Schule, zu erhalten gewußt. Es gilt heute, jene Sachverhalte aufzuschließen und jene Methoden weiter auszubilden, die gerade am Studienbeginn den Studierenden in die Unmittelbarkeit des pädagogischen Problems führen. Ein Student, der sich einer solchen pädagogischen Führung zum Problem nicht verschließt, gibt seine studentische Freiheit nicht auf, sondern erwirbt allererst die Voraussetzung zu ihrem Gebrauch. Die Freiheit des Studenten ist keine Gegebenheit, sondern eine Leistung, die in einer Sequenz von Aufgaben an der Hochschule erworben werden muß.

Die Frage nach dem Problem der Motivation im Lern- und Studienprozeß sollte hier als Beispiel für didaktische Probleme dienen, die als durchgängige Fragestellungen sowohl die Schul- als auch die Hochschuldidaktik durchziehen. Andere Probleme lassen sich unschwer aufzählen: Die Forderung nach Definition der Lernziele, die Regel der Spontanverarbeitung, die Bedeutung des Tuns und Ausführens im Lernprozeß, die pädagogische Funktion von Prüfung und Leistungskontrolle, des Gruppenunterrichtes und der programmierten Unterweisung.

Wir beobachteten z. B. eine überraschende Zustimmung zu Formen des Gruppenunterrichtes im Hochschulbereich, die, zunächst durch Massenprobleme als Notbehelf erzwungen, heute immer mehr in ihren pädagogischen Möglichkeiten gewürdigt werden. Auch der programmierte Unterricht und der Einsatz technischer Medien wird bei geeigneten Gegenständen die Studienaufgaben besser bewältigen helfen.

Die Hochschuldidaktik muß sich systematisch mit jenen Einsichten und Erfahrungen auseinandersetzen, die die Diskussion um die Methode des Lernens und Lehrens bisher aufgewiesen hat. Diese Ergebnisse erhalten auch im Raum der Hochschule in angemessener Abwandlung ihre Bedeutung.

### *3. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Studienprozeß*

Der Tradition wissenschaftlicher Hochschulen ist die Hinwendung zur Praxis durchaus fremd. Die wissenschaftliche Kunst soll sich nach FICHTE in möglicher Reinheit absondern und in sich selbst konzentrieren; jener andere Teil soll in anderen für sich bestehenden Einrichtungen für sich geübt werden<sup>21)</sup>.

Die Trennung der Wissenschaft von ihrer Anwendung im Leben ist ein Axiom dieser Wissenschaftsauffassung und der auf sie gegründeten Universität<sup>22)</sup>.

Dieser Grundsatz hat sich in der Universitätsidee durchgesetzt. Heute teilt sich der Ausbildungsweg akademischer Berufe in eine theoretische Phase an der Universität und in eine praktische Phase in Berufsnähe. Der Wissenschaftsrat unterstreicht diese Trennung: „Eine Vermengung dieser beiden Ausbildungsweisen stört die wissenschaftliche Hochschule in der Erfüllung ihrer Aufgaben“<sup>23)</sup>.

Soweit die berufspraktische Ausbildung in der Einübung beruflicher Verfahrensweisen besteht, ist gegen eine Absonderung nichts einzuwenden. Der Anspruch, einen berufsfertigen Lehrer auszubilden, stellte bisher auch die pädagogische Hochschule vor unlösbare Aufgaben.

Der Fehler in der Argumentation aber liegt da, wo pädagogisches Tun als Technik, als Anwendung theoretisch erworbener Kenntnisse verstanden wird.

Erzieherisches Handeln ist aber nicht als Technik, sondern als Praxis zu begreifen. Technisches Handeln bedeutet den Einsatz von Mitteln zu einem vorgegebenen Zweck. Es ist auf die Herstellung einer Sache gerichtet, wobei über die Zwecke vorab entschieden ist und lediglich die Mittel in der Situation entsprechend ausgewählt werden. Die konkrete Situation ist das Feld der Anwendung.

Erzieherisches Handeln dagegen ist auf das Mithandeln des Educandus angewiesen. Dessen unableitbare Individualität gibt jedem erzieherischen Akt den Charakter des Ursprünglichen. Die pädagogische Theorie sucht wohl den Entscheidungsraum in allgemeinen Begriffen zu beschreiben, das erzieherische Handeln schließt jedoch jeweils eigene Entscheidungen in der Situation ein, ist selber wissenschaftlich auszuweisendes Tun.

Die Erziehungswissenschaft ist als „Theorie von Praxis“ nur ein besonders ausgeprägter Sonderfall des Verhältnisses von Theorie und Praxis im Wissenschaftsprozess überhaupt. Soweit die Wissenschaft neue Möglichkeiten des Handelns bereitstellt, muß die Orientierung im Handeln heute selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion gemacht werden, um Mißbrauch zu vermeiden. „Der vorwissenschaftliche Horizont der Erfahrung wird infantil, wenn der Umgang mit den Produkten angespanntester Rationalität auf naive Weise in ihn eingelebt werden soll“<sup>(24)</sup>.

Der Wissenschaftsrat hat in der Anerkennung der bestehenden Trennung von theoretischer und praktischer Ausbildung die Möglichkeit vergeben, die Berufspraxis stärker in die wissenschaftliche Ausbildung zu integrieren. Die Pädagogischen Hochschulen haben — zumindest in der Theorie — bereits in der Frühzeit der Preußischen Akademien den Zusammenhang von Theorie und Praxis im Studienprozeß immer wieder betont. „Nicht eine pädagogische Theorie zu hören, aufzuschreiben und dann in der Schule zu „verwirklichen“, wie man damals schon zu sagen pflegte, wurde zur Aufgabe der Studierenden gemacht, sondern zu lernen, wie man „theoretisierend“ in der Schulpraxis steht“<sup>(25)</sup>.

Wie aber lernt man Theoretisieren — und nicht eine bloße Theorie? Nur dadurch, daß man sich selber beobachtend und erkennend und handelnd in die pädagogische Situation stellt. Die Erziehungspraxis muß als Beobachtungs- und Entscheidungsfeld in das Studium einbezogen werden<sup>(26)</sup>.

„Die angemessene Vermittlungsform für solche Information und Einstellungsanbahnungen ist nicht so sehr die verbale Belehrung (obwohl unentbehrlich) als vielmehr ein didaktisches Exerzitium, das zur Aktionsbasis die Schulpraxis der Alltagswirklichkeit hat“<sup>(27)</sup>.

Die Hochschuldidaktik an einer pädagogischen Hochschule hat die Formen eines solchen „didaktischen Exerzitiums“ noch zu entwickeln. Wohl fehlt es nicht an Einzelbeispielen für die Fruchtbarkeit dieses „Denkens am Tun“. Es fehlt aber noch ein überzeugend dargestellter Aufbau eines didaktischen Exerzitiums, das von einer „Analyse der Schulwirklichkeit“ in den Anfangssemestern über Beobachtung- und Gestaltungsaufgaben in den Tages- und Blockpraktika bis zu einem Experimentalpraktikum hin entwickelt werden könnte.

Es fehlen auch noch weithin die Methoden, die vielfältige Erziehungswirklichkeit in ihrer Faktorenkomplexion zu erfassen und darzustellen. Die Methoden in den empirischen Sozialwissenschaften sowie technische Formen der Unterrichtsaufzeichnung lassen aber heute schon erkennen, daß ein solches Exerzitium möglich ist.

Im „Denken am Tun“ lösen wir aber noch ein weiteres hochschuldidaktisches Problem. Moderne Wissenschaft ist durch ihre Spezialisierung gekennzeichnet. Der Student wählt aus einer Vielzahl von Fächern seine Studiengebiete, bleibt aber dennoch gehalten, die Korrespondenz von Fachstudium und Grundstudium der Erziehungswissenschaft in ihren Gliederungen ob seiner didaktischen Aufgaben willen nicht aufzugeben. Je spezieller seine Fragestellungen werden, um so schwerer wird es, zugehörige Wissenschaften in ihrem Zusammenhang zu erfassen. Das ändert sich in dem Augenblick, in dem die Praxis als Gegenstand der Forschung in den Blick kommt. Der Erziehungsprozeß ist allen Aspekten einzelwissenschaftlicher Beobachtung zugänglich und alle Einzelwissenschaften leisten ihren Beitrag zur Gestaltung eines solchen Prozesses. Wenn heute der Verlust eines einheitlichen philosophischen Weltbildes beklagt wird, so ist eine solche Einheit zwar auch nicht im Erziehungsprozeß herzustellen, wohl aber treffen sich die Antworten der verschiedenen Wissenschaften im pädagogischen Handeln. Das Studium der Erziehungswissenschaft angesichts der Erziehungswirklichkeit zwingt zur interdisziplinären Kooperation. Hier wird dem Studenten diesseits einer hypothetischen Einheit der Wissenschaften deutlich, daß in der Praxis, wenn nicht schon eine Einheit, so doch ein Zusammenhang wissenschaftlicher Disziplinen gegeben ist.

#### *4. Zum Verhältnis von Studium und Forschung*

Der Wissenschaftsrat hat in seinen Empfehlungen von 1966 erneut dargelegt, weshalb prinzipiell an der Einheit von Forschung und Lehre an den deutschen wissenschaftlichen Hochschulen festzuhalten sei. Zugleich aber räumt er einschränkend ein, daß nur bei einer Differenzierung der Studienziele diese Forderung aufrechterhalten werden könne. Nicht von allen Studenten soll die selbständige Mitwirkung an der Forschungsarbeit erwartet werden, für den weitaus größeren Teil liege das Ausbildungsziel in der Erziehung zu selbständigem, kritischem Denken. Erst das Aufbaustudium führe zur selbständigen Mitwirkung an der Forschung.

Eine Unterscheidung wissenschaftlicher Arbeit in kritische Auseinandersetzung mit vorliegenden Ergebnissen einerseits und Beteiligung an der Erforschung neuer, bisher nicht vorliegender Erkenntnisse andererseits, ist realistisch. Sie gilt gleicherweise für die Lehrenden, nur daß dort nicht horizontal, sondern vertikal zu differenzieren ist. Jeder Lehrende ist bei der fortschreitenden Spezialisierung und Ausweitung der Wissenschaft allenfalls nur auf einem schmalen Sektor selbständig forschend tätig; er muß in der Lehre einen viel breiteren



Sektor wissenschaftlich vertreten. Eine solche Unterscheidung befreit die Wissenschaftliche Hochschule von der Fiktion, jede ihrer Funktionen sei direkt auf die Erweiterung des objektivierten Erkenntniszusammenhanges gerichtet. Sie gibt jenen Lern- und Lehraufgaben Sicherheit, die unter wissenschaftlichem Anspruch die geistige Selbständigkeit und Kritikfähigkeit stärken.

Gleichwohl hat der VDS auf seiner 19. o. M. V. in Göttingen im März 1967 sich scharf dagegen ausgesprochen, „ein mit Forschung verbundenes Studium nur als Möglichkeit freiwilliger Beschäftigung zusätzlich zum obligatorischen Studium oder als Privileg einer kleinen Elite im Aufbaustudium vorzusehen“<sup>28)</sup>. Und er fragt, wie bei der Ausgliederung der Forschungsaufgaben die „Erziehung zum selbständigen kritischen Denken durch Wissenschaft“ realisiert werden könne.

Eine Antwort ist möglich, wenn wir als Forschung nicht allein den erzielten objektiven Erkenntniszuwachs, sondern auch den subjektiven Erkenntnisprozeß betrachten. Die Wiederholung und Überprüfung einer empirischen Untersuchung oder der kritische Vergleich vorliegender Thesen aktiviert im Studierenden eben jene Kräfte kritischer Selbstvergewisserung, die auch ein neu einzuschlagender Weg erfordert. Vom Subjekt her gesehen hat die kritische Auseinandersetzung mit einem vorliegenden Ergebnis die gleichen Kriterien wissenschaftlichen Denkens, wie die Mitarbeit am bisher ungelösten Problem. Der Unterschied liegt lediglich im Moment der Führung; einmal ist die Führung durch bereits vorliegende Ergebnisse gegeben, die zur Zustimmung oder zum Widerspruch herausfordern, zum anderen liegt die Führung wesentlich bei der methodischen Anleitung durch einen Lehrer. „Wir drücken uns oft so aus, als ob eigenes Forschen ein besonderes Vorrecht der Forscher oder der fortgeschrittenen Studierenden wäre. Alles Denken ist jedoch Forschung, alle Forschung eigene Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der übrigen Welt restlos und nicht zweifelhaft bekannt ist“<sup>29)</sup>.

Wo wissenschaftliche Arbeit als völlig selbständige Forschung geleistet wird, d. h. wo keine Führungsbedürftigkeit vorliegt, wird aus dem Lernenden im Akt des Forschens ein Lehrender, wenn auch nur in diesem begrenzten Sektor. Dieser Fall wird an der Hochschule hoffentlich immer auch eintreten, und er ist auch in dem ersten Studienabschnitt nicht auszuschließen. Grundsätzlich sind also Dozenten wie Studenten an Forschung, Lehre und Studium an der Hochschule beteiligt, mögen die Schwerpunkte auch ungleich verteilt bleiben.

### 5. Zum Aufbau des Studiums

Die Ordnung seines Studienganges stellt den Studierenden vor zwei zentrale Probleme. Seine wachsende Selbständigkeit verlangt einen fortschreitenden Aufbau und zugleich eine zunehmende Spezialisierung in den Aufgaben, die von ihm zu bewältigen sind. Die mit dem Wesen moderner Wissenschaft gegebene

Spezialisierung verlangt ihrerseits eine fortlaufende Zusammenschau der Probleme, die im Fachbereich auftreten. Beide Aufgaben machen eine Planung, eine Ordnung des Studiums unumgänglich.

Zum Studienaufbau sind sowohl von den Studenten wie vom Wissenschaftsrat Systeme von gegliederten Studiengängen vorgeschlagen worden, die durch Prüfungen voneinander geschieden sind. Eine solche Gliederung kann nur begrüßt werden, wenn die Einzelziele operational gefaßt sind, d. h. wenn sie in konkreten Aufgaben beschrieben werden können. Sind solche Ziele in sich geordnet und aufeinander bezogen, so zeichnet sich für den Studenten von der Sache her ein Stufengang in seinem Studiengang ab.

Die Erziehungswissenschaft hat eine solche Gliederung, die sich nicht in einem Stoffkatalog erschöpfen darf, noch zu entwickeln. Vorschläge, die sich allerdings nicht auf eine zeitliche Gliederung erstrecken, sind kürzlich von der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gemacht worden<sup>30</sup>). Fragwürdig wird ein solches System von Aufgaben da, wo es nicht nur als sachliche Ordnung eines Studienganges, sondern zugleich als System überprüfbarer Leistungen gedacht ist. Die vom Wissenschaftsrat vorgesehene Zwischenprüfung soll „der Kontrolle und der Selbstkontrolle der Studenten dienen und das Anfangsstudium unmittelbar steuern“<sup>31</sup>).

Es ist nicht einzusehen, wie der wissenschaftliche Anspruch, der vom Wissenschaftsrat selber als selbständiges, kritisches Denken formuliert ist, durch eine Leistungsprüfung gesichert werden kann. Es liegt der Schluß nahe, daß „Regelung“ und „unmittelbare Steuerung“ einen Lerndruck erzeugen, von dem sich die Studenten mit dem Ablegen der Prüfung entlasten werden. Dann bauen sie ihr Studium nicht auf, sondern erledigen es in Teilen, und schieben immer das beiseite, was sie in der Zwischenprüfung hinter sich gebracht haben<sup>32</sup>). Vor der Einführung einer obligatorischen Zwischenprüfung wäre es Aufgabe einer Hochschuldidaktik, sowohl die Prüfungsordnungen auf ihren Zweck hin zu bestimmen als auch die Rückwirkung auf die Studienabsichten, die Studienplanung und den Studienverlauf genau zu untersuchen. Leistungsanforderungen sollen den Studiengang sachlich motivieren, nicht durch Selektion zu regeln versuchen<sup>33</sup>).

### *III. Zusammenfassung*

Hochschuldidaktik, so lautete unsere Eingangsthese, ist die Theorie des Lehr- und Lerngefüges im Raum der Hochschule. Dozenten und Studenten sind im Wissenschaftsprozess nicht nur in der gemeinsamen Suche nach der Wahrheit, sondern im Erkenntnisprozess im Gedanken der Führung miteinander verbunden. Das Studium ist durch Führungsbedürftigkeit gekennzeichnet, der Forschungsprozess auf Mitteilung, d. h. auf Lehre hin angelegt. Führung und Geführtwerden kann in den Personen wechseln. Die Korrelation von Lehren und Lernen bleibt erhalten und konstituiert auch in der Hochschule das Problem der Didak-

tik. Hochschuldidaktik ist allerdings nicht lediglich eine Anwendung von allgemeinen didaktischen Gesetzmäßigkeiten auf den konkreten Fall der Hochschule, sondern es gilt, die didaktischen Fragen der konkreten Situation angemessen neu zu stellen.

Dazu gehören:

1. Fragen nach dem Ziel des Hochschulstudiums, das in der Spannung von wissenschaftlicher Bildung und beruflicher Ausbildung zu diskutieren ist,
2. Fragen nach den Inhalten des Hochschulstudiums, die in der Spannung von Repräsentanz des Wissenschaftsgebietes und gesellschaftsbezogener Bedeutung stehen,
3. Fragen nach den Methoden des Hochschulstudiums in der Spannung zwischen geleiteter kritischer Auseinandersetzung (einschließlich des Erwerbs der dazu notwendigen Voraussetzungen) und selbständiger Teilnahme am Forschungsprozeß, und schließlich
4. die Frage nach den Medien, den modernen Hilfsmitteln didaktischer Arbeit, die das bisher vorherrschende gesprochene und geschriebene Wort wirkungsvoll ergänzen können.

Diesen Problemen voraus gehen die Fragen einer Wissenschaftsdidaktik, in denen die Führungsfunktion der Wissenschaft in der Gesellschaft angesprochen wird. Als Folge hochschuldidaktischer Überlegungen schließen sich politische Probleme der Hochschulstruktur an, in der die Bedingungen für eine optimale didaktische Arbeit hergestellt werden müssen.

Die Interdependenz aller Glieder des didaktischen Feldes verbietet jede Isolierung von Teilproblemen. Hochschuldidaktik darf daher weder auf die inhaltliche Seite als Tradierung von Wissenschaft (Objektseite) noch auf das Methodenproblem als Optimierung von Lernprozessen (Subjektseite) reduziert werden; ist also weder als Frage nach der optimalen Formulierung von wissenschaftlichen Aussagen noch als Theorie der Initiierung und Steuerung von Lernprozessen zureichend definiert. Erst im Zusammenhang aller Einzelglieder des Lehr- und Lerngefüges samt ihren anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen entfaltet sich das Problem einer Hochschuldidaktik.

*Anmerkungen*

- 1 Vgl. PAUL HEIMANN: Didaktik als Theorie und Lehre; in: Die Deutsche Schule, 54. Jg., H. 9, 1962.
- 2 KARL JASPERS u. KARL ROSSMANN: Die Idee der Universität, Berlin, Göttingen, Heidelberg, 1961, S. 64 ff.
- 3 A. a. O.: S. 192.
- 4 A. a. O.: S. 74.
- 5 A. a. O.: S. 76.
- 6 Vgl.: A. a. O., S. 211 ff.
- 7 Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neugliederung des Lehrkörpers an den Wissenschaftlichen Hochschulen, Tübingen 1965, S. 14.
- 8 Besonders deutlich in den „Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums in den Philosophischen Fakultäten“, wenn es dort heißt: „Das Anfangsstudium (der Geschichte) besteht aus: 1) je einer Vorlesung in alter, mittelalterlicher und neuerer Geschichte... und einer im Anschluß an jede dieser Vorlesungen gehaltene zweistündige Einführungsübung, in der das Verständnis der Vorlesung und der dargebotene Stoff gesichert werden sollen,“ und „die Einführungsübung wird in Anlehnung an eine Vorlesung von einem Akademischen Rat gehalten.“ GERD TELLENBACH/REINHARD MIELITZ: Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums in den Philosophischen Fakultäten, Göttingen 1966, S. 21 u. S. 15.
- 9 HARTMUT VON HENTIG: Universität und höhere Schule, Gütersloh 1967, S. 41.
- 10 HARTMUT VON HENTIG: Das Lehren der Wissenschaft; in: Frankfurter Hefte, 21. Jg. 1966, S. 169.
- 11 WERNER HOFFMANN: Universität, Ideologie, Gesellschaft, Frankfurt 1968, S. 38.
- 12 Vgl. JOACHIM RITTER: Die Aufgabe der Geisteswissenschaften in der modernen Gesellschaft; in: Jahresschrift 1961 der Gesellschaft zur Förderung der Westf.-Wilhelms-Universität zu Münster, S. 11 ff. „Solange... die Auseinandersetzung um die Universität nicht den Bannkreis durchbricht, indem die Theorie = Philosophie in der Entgegensetzung zur Gesellschaft und die gesellschaftliche Funktion der Wissenschaften = praktische Anwendung und Ausbildung in der Entgegensetzung zu Theorie sein sollen, ist kein Fortkommen.“
- 13 VDS: Studenten an neuen Universitäten, Beuel 1966<sup>2</sup>, S. 20.
- 14 W. VON HUMBOLDT: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin; in: ERNST ANRICH: Die Idee der deutschen Universität, Darmstadt 1956, S. 379.
- 15 Der mangelnde Konsensus in dieser zentralen Frage birgt den Keim zu zahlreichen Konflikten im Bereich der wissenschaftlichen Hochschulen in sich. MOLLENHAUER geht dieser Frage in seinem Beitrag zum pädagogischen Hochschultag ausdrücklich nach, wenn er in seiner These 9 formuliert: „Hochschuldidaktik ist danach also die Theorie der wissenschaftlichen Mitteilung und ihrer gesellschaftlichen Bedingungen.“ Selbst wenn man die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen der Wissenschaftsprozess vollzogen wird, als Wesensmerkmal verstanden wissen will, stellt sich die Frage, welche anderen Merkmale Wissenschaft außer- dem definieren und vor allem, wie diese Merkmale widerspruchsfrei zusammen- gehören. Das Problem ist mit solcher Aufreihung erst gestellt, nicht gelöst.
- 16 HARTMUT VON HENTIG: Universität und höhere Schule, Gütersloh 1967, S. 38.
- 17 A. a. O., S. 22.
- 18 HEINRICH ROTH: Die originale Begegnung als methodisches Prinzip; in: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1965<sup>8</sup>, S. 109 ff.
- 19 HANS WENKE: Die Vorlesung in Vergangenheit und Gegenwart des akademischen Unterrichts; in: Didactica, H. 3/4 1967, S. 207.

- 20 HARTMUT VON HENTIG: Das Lehren der Wissenschaft; in: Frankfurter Hefte, 21. Jg. 1966, S. 165.
- 21 JOHANN GOTTLIEB FICHTE: Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt (1807). § 22.
- 22 Vgl.: HELMUT SCHELSKY: Einsamkeit und Freiheit, Hamburg 1963, S. 89 ff.
- 23 Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung des Studiums an wissenschaftlichen Hochschulen, Bonn 1966, S. 22.
- 24 JÜRGEN HABERMAS: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung; in: Wider die Untertanenfabrik, hrsg. v. Stephan Leibfried, Köln 1967<sup>3</sup>, S. 17.
- 25 HELMUT KITTEL: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen, Berlin, Hannover, Darmstadt 1957, S. 150.
- 26 Als Gegenstand der Untersuchung ist die Erziehungswirklichkeit mehr als „Anschauungs- und Erfahrungsgrundlage“. Wohl fordert die rechtverstandene Anschauung die Strenge des Begriffs und die Erfahrung erschließt die pädagogische Verantwortung. Allzu bereitwillig aber werden heute noch Anschauungen im ungeleiteten Hospitium und Erfahrung im Praktikum unter Leitung eines Mentors erwartet. Hier wird die Schulpraxis bestenfalls Voraussetzung, nicht Gegenstand des Studiums. Es mag müßig erscheinen, hier die Notwendigkeit der Verbindung von Theorie und Praxis zu betonen. Seit dem 1. Päd. Hochschultag ist diese Forderung, ja das Bekenntnis der Einheit von Theorie und Praxis nicht verstummt. Die Wirklichkeit unserer Hochschulen aber zeigt ein großes Unbehagen gegenüber solchen Aufgaben. Soweit unter dem Druck der Studentenzahlen eine zeitliche Entlastung gesucht wird, ist die Situation zwar nicht zu rechtfertigen, wohl aber zu verstehen. Dahinter verbergen sich aber auch prinzipielle Unsicherheiten in der Frage nach den noch ungelösten Formen der Integration von Theorie und Praxis im Studiengang.
- 27 PAUL HEIMANN: Didaktik als Theorie und Lehre; in: Die Deutsche Schule, 54. Jg., H. 9, 1962, S. 413.
- 28 VDS: Beschlußsammlung 19. oMV. Göttingen März 1967, Bonn 1967, S. 14.
- 29 JOHN DEWEY: Wie wir denken, Zürich 1951.
- 30 Vgl.: Dt. Ges. f. Erziehungswissenschaft: Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge; in: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg., H. 4, 1968, S. 386—390.
- 31 Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung des Studiums an wissenschaftlichen Hochschulen, Bonn 1966, S. 11.
- 32 Vgl. HANS WENKE: Wie können Schulzeit und Studium verkürzt werden; in: Christ und Welt, Nr. 37 vom 11. 9. 1964, abgedruckt in: HEINZ THEODOR JÜCHTER: Studienreform 1965, Bonn 1965, S. 154 ff.
- 33 Vgl. auch Protokoll der 20. oMV. des VDS vom 4.—10. 3. 68 in München, Beschluß Nr. 318 a (Manuskript).

## Diskussionsbericht

Die den Referaten von H. SCHEUERL und A. REGENBRECHT folgende Podiumsdiskussion, an der K. O. FRANK, W. HIMMERICH, K. HINGST, P.-B. RIEKEN, H. WARMBOLD und die beiden Referenten teilnahmen, wurde geleitet von W. SCHEIBE. Sie wurde später zu einer Plenardiskussion ausgeweitet. Das Gespräch kreiste im wesentlichen um zwei Fragenkomplexe:

- I. um die Möglichkeit der Beteiligung von Studenten an der Forschung,
- II. um die möglichen Zusammenhänge zwischen der hochschuldidaktischen Reform einerseits und der Demokratisierung der Hochschule, d. h. insbesondere der Mitbestimmung der Studenten, andererseits.

### *Zu I.*

Die Frage, wie weit Studenten an der Forschung beteiligt werden könnten, wurde aufgegriffen, um die hochschuldidaktische Fragestellung der vorausgegangenen Referate am konkreten Fall zu erörtern. Die Möglichkeit studentischer Mitarbeit in der Forschung wurde grundsätzlich bejaht. Hinsichtlich des Umfangs dieser Mitarbeit gab es jedoch merkbare Differenzen, die einmal durch einen unterschiedlichen Begriff von Forschung, zum anderen durch fachspezifische Aspekte bedingt waren. REGENBRECHTS Verständnis des Forschungsprozesses als einer selbständigen Auseinandersetzung mit vorliegenden Sachverhalten gesteht der studentischen Mitarbeit in der Forschung insofern einen breiten Raum zu, als eben auch die Rezipierung schon vorliegender Ergebnisse durch die Art der Hinführung zu diesen Ergebnissen als Forschungsprozeß ausgelegt wird. Durch entsprechende methodische Vorbereitung z. B. von Unterrichtshospitationen (gezieltes Beobachten, Entwicklung relevanter Fragestellungen) würde der Student sich bei der Stundenanalyse jeweils in der Position des Forschers befinden. Das Bewußtsein, wissenschaftliches Neuland zu betreten, sei für den Forscher bzw. den Studenten lediglich eine zusätzliche Motivation. Vom Lernprozeß her bestehe kein Unterschied. Demgegenüber wurde jedoch betont, daß es im Studium auch um eine möglichst rationelle und schnelle Weitergabe von Informationen gehen müsse.

Fachspezifische Aspekte wurden besonders von FRANK vertreten. Die Frage nach Möglichkeit und Umfang studentischer Beteiligung an der Forschung könne wegen der unterschiedlichen Forschungsgegenstände und Forschungsmethoden (z. B. Deutsch, Physik) nur von den einzelnen Fachdisziplinen her entschieden werden. REGENBRECHTS Modell mag für Wissenschaftsbereiche, in welchen bislang nur wenige Forschungsmethoden entwickelt worden sind, zutreffen. In anderen Disziplinen (z. B. Psychologie und Soziologie) sei Forschung im Sinne strenger Analyse ohne Kenntnis der entsprechenden Methoden nicht mehr möglich. — Der Umfang der studentischen Beteiligung an der Forschung erscheint danach eingeschränkt nach dem Maße der für die jeweilige Wissenschaft vorauszusetzenden Methodenkenntnisse. Außerdem aber hänge der Umfang dieser Beteiligung der Studenten selbstverständlich auch vom Personalbestand der einzelnen Hochschulen ab.

## Zu II.

Die möglichen Zusammenhänge zwischen hochschuldidaktischer Reform und Demokratisierung der Hochschule wurden im Anschluß an RIEKENS These, daß das Problem einer angemessenen Hochschuldidaktik eng mit der Frage der Demokratisierung, d. h. hier der Mitbestimmung der Studierenden, verknüpft sei und daß eine hochschuldidaktische Reform nur durch Demokratisierung zu erreichen sei, diskutiert. Die Diskussion belebte sich sehr, als REGENBRECHT nach einer allerdings differenziert geäußerten Zustimmung durch HINGST und WARBOLD der These scharf widersprach. Die hochschuldidaktischen Probleme seien nicht durch Demokratisierung zu bewältigen. Am Beispiel der Autorität lasse sich zeigen, daß diese sich im Bereich der Wissenschaft anders legitimieren müsse als im Bereich der Politik. Studium und Lehre sei ein Verhältnis mit eigenen Kategorien. Hier erwachse Autorität allein aus dem Sachverstand. Darum sei zu fordern: pädagogisieren, nicht demokratisieren.

Die darauf folgende Diskussion bestand überwiegend aus Beiträgen des Plenums. Dabei zeichneten sich etwa folgende Positionen ab:

a) Bei der Frage der studentischen Mitbestimmung müsse differenziert werden: Hinsichtlich wissenschaftsmethodischer Entscheidungen sei der Sachverstand des Wissenschaftlers allein ausschlaggebend, aber nicht hinsichtlich der Artikulierung des Forschungs- und Erkenntnisinteresses. Die studentische Mitbestimmung ziele in erster Linie aber auf die Formulierung des gesellschaftsabhängigen Forschungs- und Erkenntnisinteresses.

b) Aber auch bei einer Beschränkung der studentischen Mitbestimmung auf die Festsetzung des Forschungs- und Erkenntniszieles seien fachspezifische Modifizierungen der Mitbestimmung nötig. So ließe sich in einzelnen Wissenschaften (z. B. Mathematik und Physik) oft gar nicht oder nur mit einem hohen Grad an Sachverstand entscheiden, inwieweit ein Forschungs- bzw. Erkenntnisinteresse gesellschaftlich relevant sei.

c) Die Forderung nach Pädagogisierung widerspreche dem studentischen Interesse keineswegs. Dieses Interesse sei durchaus in pädagogischen Kategorien faßbar, wenn es auch bislang in der Praxis der Hochschule völlig unzureichend beachtet worden sei. Das studentische oder gesellschaftliche Interesse dürfe aber auch nicht einfachhin das alleinige Regulativ der wissenschaftlichen Arbeit darstellen, weil ein solches Interesse — wenn es nicht hinreichend kritisch legitimiert werde — die Gefahr der Ideologisierung heraufbeschwören könne.

d) Die Verknüpfung der hochschuldidaktischen Reform mit der Forderung nach Demokratisierung sei deshalb gefährlich, weil — wie sich auch auf dem Berliner Germanistenkongreß gezeigt habe — die Forderung nach Demokratisierung von den Studenten nur als Teil eines bestimmten, auf Änderung der mittelständisch beherrschten Gesellschaft drängenden politischen Programms verstanden werde. Die Studentische Mitbestimmung sei zwar notwendig, aber ein starkes und einseitiges politisches Engagement berge wiederum die Gefahr der Ideologisierung.

e) Nicht nur die politische Entwicklung, sondern auch die technische verlange, daß die Hochschullehrer ihre eigene Arbeit stärker als bisher in Frage stellten. Der Versuch, die hochschuldidaktische Reform von der Frage der Demokratisierung zu trennen, sei lediglich eine konservative Selbstschutzreaktion der Universitäten. Das Ziel der Demokratisierung sei es, die politisch kritische Funktion der Wissenschaft herauszustellen.

Die Diskussion führte zu keiner merklichen Annäherung der unterschiedlichen Positionen.

MAX LIETKE, DORIS MARQUARDT

## Hochschulstruktur und Hochschuldidaktik<sup>1)</sup>

Mit dem Begriff „Hochschuldidaktik“ ist ein neues Zauberwort in die Hochschulreformdiskussion eingegangen. Herr Professor SCHEUERL hat das heute schon deutlich gezeigt. Ein Modewort, unter dem jeder etwas anderes und mancher, der davon spricht, gar nichts versteht. Nicht selten hat man den Eindruck, als ob der Begriff „Hochschuldidaktik“ die Schutzfarbe sein könnte, mit der man den Rost und die Risse der deutschen Hochschulen möglichst schnell und möglichst wirkungsvoll überpinseln könne. Dankbar stürzt man sich auf die neue Gelegenheit, ergebnislos, aber doch auf der Höhe der Zeit zu diskutieren und damit vielleicht auch die verlorengegangene Vaterrolle des Professors wiederzugewinnen.

Die sich häufenden Kongresse über Hochschuldidaktik und das, was da geschieht, beweisen das. Nun haben sich auch die Pädagogen dieses Themas bemächtigt, und das, was heute vormittag zu hören war, bestätigt meine Auffassung. Darüber täuschen auch so freundliche Diskussionsbeiträge nicht hinweg, die dann immer so anfangen: „Im Grunde sind wir ja einer Meinung...“

Da wird Hochschuldidaktik als reine Professorenangelegenheit deklariert, und in der Sprache verrät sich der Professor, wenn er sagt, daß Hochschuldidaktik das sei — ich zitiere von heute vormittag — „was wir den Studenten antun“. Wissen Sie, was Sie den Studenten antun, wenn Sie Hochschuldidaktik unter Ihren Händen zu einer pädagogischen Vielfruchtmarmelade von HUMBOLDT bis KLAFFKI entwickeln lassen, deren Ergebnis dann — ich zitiere — „ein vernünftiges wissenschaftliches Studium“ — was ist denn das? — und die geheimnisvolle „akademische Bildung“ sein soll?

Zur gleichen Zeit, in der Sie — ich zitiere schon wieder — den „Begriff ‚Bildung‘ mit emanzipatorischem Pathos beschwören“, können Sie das Urteil über Ihr Tun in jeder Zeitung lesen: Rocker-Banden in ihrem unartikulierten Protest auf der einen Seite sowie die weltweite Verweigerung der Jugend — insbesondere der studentischen Jugend — auf der anderen Seite sind Antwort auf das Versagen der Pädagogik. Schülerselbstmorde, Grausamkeitsdelikte gegenüber Minderjährigen, Kindesmißhandlung und in größerem Rahmen die Geschichte als eine Geschichte von Kriegen und schließlich die uns drohende Gefahr der Selbstvernichtung kommen auf das Schuldkonto einer Pädagogik, die zwar ihren guten Willen ständig deklamiert, aber keine Konsequenzen zieht. Adorno hat gesagt, die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste in der Erziehung. Ich kann nicht verstehen, daß man sich mit ihr bis heute so wenig abgegeben hat. Ich füge hinzu: Ich kann nicht verstehen, daß man sich heute mit ihr überhaupt nicht abgegeben hat.



Die Bedingungen der Barbarei bestehen weiter. Unsere Überlebenschancen werden immer geringer. Die Mechanismen der Unterdrückung funktionieren bestens in unseren Schulen und Hochschulen, und Sie — und ich allerdings auch — sitzen hier und beruhigen sich selbst mit einer Diskussion über Hochschuldidaktik, über das Versagen der Pädagogik vor der Gesellschaft.

Angesichts dieser Tatsache, die uns heute vormittag so deutlich vor Augen geführt wurde, sehe ich mich nicht imstande, jetzt ein vorgefertigtes Referat über Hochschulstruktur zu halten. Damit möchte ich nicht mißverstanden werden: Sie sollen jetzt nach meiner Meinung nicht nach Hause fahren und sich nicht mehr mit Hochschuldidaktik befassen. Wir Studenten tun es ja auch, und Sie können die Ergebnisse in Broschüren nachlesen. Nur: solange sich die Pädagogik — und das ist kein abstrakter Geist über den Wassern, sondern das sind wir alle hier im Saal — ihrer Verantwortung gegenüber einer sich nach Auschwitz nicht gewandelten Welt entzieht, solange ist auch die gutwilligste Deklamation und die scheinbar progressivste Diskussion über Hochschuldidaktik Selbstbetrug und Augenwischerei. Sie können sich gegenseitig weiter auf die Schulter klopfen, wie weit es die Hochschuldidaktik doch schon gebracht habe, aber Sie werden verstehen, daß ich als Studentenvertreter unverantwortlich handelte, stimmte ich jetzt in den Chor hochschuldidaktischer Beruhigungsgesänge mit ein. Hier sind wir eben doch nicht im Grunde einer Meinung.

#### *Anmerkung*

- 1 Nach Tonbandaufnahme; auf Wunsch des Referenten hier wiedergegeben.

## Zum Problem der Hochschuldidaktik - Thesen zu ihrer Theorie<sup>1)</sup>

1. Das Problem der Hochschuldidaktik, also die Frage nach akademischem Lehren und Lernen, schließt die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis ein. Das gilt nicht nur für die Erziehungswissenschaft, sondern für Wissenschaft überhaupt, sofern man bereit ist, sie als institutionalisierte Aufklärung zu begreifen.

2. Das Bewußtsein von diesem Zusammenhang zwischen Bildung, Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis ist nicht erst neuerdings entstanden. Es ist in den Gründungstexten der Deutschen Universität ausdrückliches Thema. Es kommt prägnant zum Ausdruck in der These SCHELLINGS, daß die kritische Funktion der Wissenschaft sich daraus ergebe, daß die bürgerliche Gesellschaft „eine entschiedene Disharmonie der Idee und der Wirklichkeit“ zeige.

3. Damit ist zwischen gesellschaftlicher Praxis und Wissenschaft eine Distanz gesetzt, die deren kritische Funktion ermöglicht und die Bedingung dafür darstellt, daß Wissenschaft gesellschaftliche Praxis zu ändern vermag. Die Institutionalisierung von Wissenschaft und die damit vollzogene Trennung von der Praxis sollte letzten Endes nicht zweckfreies selbstgenügsames Erkennen zum Ziel haben, sondern die Änderung der gesellschaftlichen Praxis.

4. Das Erreichen dieses Zieles ist von der praktischen Funktion, die Wissenschaft im gesellschaftlichen Leben hat, ebenso abhängig, wie von der inneren Organisation dessen, was sich Hochschule nennt. Damit aber wird die Frage nach den akademischen Lehr- und Lernprozessen und deren Bedingungen zu einer Frage nach der didaktischen Organisation von Wissenschaft und ihrer Vermittlung, wie auch zu einer Frage nach der Funktion der Wissenschaft in den Zusammenhängen gesellschaftlicher Praxis.

5. Das didaktische Problem der akademischen Lehre hat sich seit der Zeit der Gründungsschriften (FICHTE, SCHELLING, SCHLEIERMACHER, HUMBOLDT) unter anderem in drei Hinsichten verändert:

a) Was in den „Gründungsschriften“ der Deutschen Universität Wissenschaft hieß, entspricht nicht mehr dem, was heute unter diesem Namen in der Regel betrieben wird. Die empirischen Einzelwissenschaften haben zunehmend jene für den Idealismus selbstverständliche praktisch-philosophische Dimension aus ihrem Wissenschaftsbegriff ausgeschieden.

---

1 Diese Thesen sind ausgeführt in dem Aufsatz: Wissenschaft und Praxis — Vorbemerkungen zu einer Wissenschafts- und Hochschuldidaktik, in: K. MOLLENHAUER, Erziehung und Emanzipation, München 1968.

b) Der zunehmend wissenschaftliche Charakter der Berufstätigkeiten, im Sinne einer Verwendung wissenschaftlicher Resultate, hat heute in der Ausbildung durch die Hochschule seine Entsprechung in der Aufmerksamkeit für wert- und verwendbare Resultate der „Forschung“ einerseits und der Forschungsmethoden andererseits. Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis betrifft also nicht mehr die Handlungsorientierungen, sondern nur noch zweckmäßige Mittelwahl. Die Ausbildung für das gesellschaftliche Handeln ist konzentriert auf die technologische Dimension der Berufstätigkeit.

c) Diesen Veränderungen entspricht es, wenn sich zunehmend eine Tendenz zur Verschiebung des Ausbildungszweckes vom „Erkennen“ auf das „Lernen“ zeigt, von der Ausbildung zum Wissenschaftler dazu, die Studenten „auf wissenschaftlicher Grundlage mit den für ihren Beruf nötigen Kenntnissen zu versehen“ (Wissenschaftsrat).

6. Das Problem des Betreibens und Lehrens von Wissenschaft ließe sich deshalb konzentrieren auf die Frage nach den wissenschaftlichen Verfahren und ihrer Vermittlung. Danach liegt die bildende Wirkung und also auch die didaktische Problematik einzig in den Regeln, die das wissenschaftliche Verfahren definieren. Der Zusammenhang von Wissenschaft und Praxis ist damit nicht durchschnitten, sondern womöglich nur präziser formuliert. Das gilt jedenfalls, sofern man BAUMGARTENS Meinung folgt, nach der eine Parallelität von wissenschaftlichem und demokratisch-praktischem Regelsystem beobachtet werden kann. Diese Parallelität zeige sich vornehmlich in drei Momenten:

a) Die Disziplin des hypothetischen Denkens, d. h. das Mißtrauen den eigenen Sätzen gegenüber, aus denen erst die Offenheit der Kommunikation folgt.

b) Die Abneigung gegen dogmatische Systeme.

c) Die Bereitschaft, auch bei nichtbestehender Einigkeit in den Regeln rationaler Kommunikation verbunden zu bleiben.

7. Die Behauptung solcher Parallelität läßt jedoch die Frage offen, ob das Einüben in die Regeln wissenschaftlichen Verfahrens auch außerhalb der theoretischen Provinz praktische Folgen zeitigt. Es bleibt offen, ob allein durch das Befolgen solcher Regeln schon hinreichend gesichert ist, daß die Wissenschaft praktisch wird, d. h. ihre aufklärende Funktion im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang wahrnimmt.

8. Das Reden von Wissenschaft schließt ein, daß das Befolgen der wissenschaftlichen Verfahrensweisen nur im sozialen Zusammenhang mit anderen um Erkenntnis bemühten Individuen geschieht. Es kann „nur ein leerer Schein sein, als ob irgendein wissenschaftlicher Mensch abgeschlossen für sich in einsamen Arbeiten und Unternehmungen lebe.“ Vielmehr ist „das erste Gesetz jedes auf Erkenntnis gerichteten Bestrebens: Mitteilung“ (SCHLEIERMACHER). Oder: Das didaktische Prinzip aller Wissenschaft ist die „notwendige Verbindung von Erkenntnis und Kommunikation“ (v. HENTIG). Die Regeln dieser Kommunikation sind, allgemein gesprochen, die Regeln des rationalen Argumentierens.

9. Ist Kommunikation eine notwendige Bedingung von Wissenschaft, wohnt ihr Mitteilung und Vermittlung, also das didaktische Problem schon inne, dann ist sie nur als gesellschaftlicher Zusammenhang angemessen zu begreifen. Das bedeutet aber, daß die gesellschaftlichen Bedingungen solcher Kommunikation notwendig auch zu ihrem Begriff gehören. Hochschuldidaktik ist danach also die Theorie der wissenschaftlichen Mitteilung und ihrer gesellschaftlichen Bedingungen.

10. Die in einer hochschuldidaktischen Theorie aufzuklärenden Komplexe sozialer Bedingungen scheinen vornehmlich die folgenden zu sein:

a) Die gesellschaftlichen Bedingungen für die Wahl der leitenden Begriffe, der Probleme, der Forschungsverfahren, der Gegenstände usw.

b) Soziale Bedingungen, die auf den Prozeß wissenschaftlicher Kommunikation unmittelbar wirken (Rollenerwartungen gegenüber Lehrenden und Lernenden, Hierarchien des Lehr- und Forschungskörpers, ökonomische Bedingungen von Forschung und Lehre, Entscheidungsprozesse innerhalb der Hochschulen, Kommunikationsstile usw.).

c) Soziale Bedingungen, die die institutionalisierte Wissenschaft und die Organisationsformen der Lehre an außerwissenschaftliche gesellschaftliche Interessen binden (z. B. die ökonomischen Interessen an „Effektivität“ des Studiums im Hinblick auf die Verwendbarkeit wissenschaftlich qualifizierter Fachleute).

11. Eine hochschuldidaktische Theorie würde demnach in dreierlei Form auftreten müssen:

a) Als Explikation des Begriffs und damit des Anspruchs wissenschaftlicher Ausbildung; der Ort dieses Verfahrens läge in der Wissenschaftstheorie (Wissenschaftsdidaktik).

b) Als Analyse der empirischen Bedingungen für die Realisierung dieses Begriffs in der Praxis wissenschaftlicher Lehre (Hochschuldidaktik).

c) Als Analyse des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis, der je für einzelne Disziplinen oder Disziplinen-Gruppen, für Forschungseinrichtungen oder Theorien, für einzelne Wissenschaftler oder begriffliche Ausgangslagen leitenden Interessen, als Analyse der Funktionen von Wissenschaften im gesellschaftlich-politischen System.

Damit ist nur ein Problem-Rahmen abgesteckt, innerhalb dessen sich eine hochschuldidaktische Theorie und ihre empirische Bewährung entfalten könnten. Der Begriff der Hochschuldidaktik umfaßt aber nicht nur solche Theorie, sondern auch die Reflexion der unmittelbar erfahrbaren Praxis, sowie diese selbst. Deren Rationalität drückt sich nicht nur in wissenschaftlichen Daten und Verfahren aus, die gelernt werden müssen, sondern auch darin, daß die Praxis der akademischen Lehre als Experimentierzusammenhang begriffen wird. Für diesen Experimentierzusammenhang ergibt sich aus unseren Thesen:

1. Hochschuldidaktik ist Teil der Hochschulpolitik. Die Frage nach der zweckmäßigsten Vermittlung von Wissen, nach dem methodischen Arrangement der akademischen Unterrichtsprozesse, also das i. e. Sinne lerntheoretische Problem ist nur einer von vielen Aspekten.

2. Eine dem Begriff von Wissenschaft angemessene Hochschuldidaktik hat ihr Prinzip in der Beteiligung aller am Erkenntnisprozeß. Soll es sich dabei nicht um eine abstrakte Forderung handeln, deren Einlösung im Belieben und Geschick des Hochschullehrers allein liegt, muß sich mit ihr die Frage nach einer zweckentsprechenden Institutionalisierung möglicher Beteiligung stellen.

3. Die Freiheit der Lehre und Forschung, die in solcher Beteiligung sich ausdrückt, ist nicht als die Freiheit des Hochschullehrers zu beliebigen Forschungsinteressen zu begreifen, sondern als die Freiheit von nicht begründeten Erwartungen an die Wissenschaft. Sie ist in der rationalen Kontrolle aller Beteiligten zu sichern. Dem Prinzip der Freiheit korrespondiert der Argumentationszwang: die Legitimierung wissenschaftlicher Entscheidungen vor den Betroffenen.

4. Das schließt den Argumentationszwang für wissenschaftlich relevante Entscheidungen ein: die Verfügung über die materiellen Voraussetzungen von Forschungs- und Lehrprozessen.

5. Der Zusammenhang von Wissenschaft und Praxis, von Einzelwissenschaft und Beruf, macht Formen und Inhalte in der Vermittlung von Wissenschaft nötig, die von den Idolen zweckfreier Wissenschaft und der Einübung in bestimmte Berufsrollen gleich kritisch distanziert bleiben bzw. solche kritischen Distanzen schaffen.

Damit sind die m. E. wichtigsten Gesichtspunkte angedeutet, unter denen hochschuldidaktisches Experimentieren zu geschehen hätte. Indessen liegt die Einseitigkeit dieser Skizze darin, daß sie die lerntheoretisch erfaßbaren Zusammenhänge vernachlässigt hat. Eine solche Einseitigkeit scheint jedoch hier vertretbar zu sein. Eine „Ökonomisierung“ der akademischen Unterrichtsprozesse ist zwar außerordentlich wichtig, sie könnte aber — bei Vernachlässigung der prinzipiellen Überlegungen — den Charakter des didaktischen Systems „Hochschule“ im ganzen durchaus unberührt lassen; es bliebe dann nach wie vor bei einer unpolitischen Didaktik. Das Erproben von neuen Formen wissenschaftlicher Kommunikation im Sinne unserer Gesichtspunkte wäre dagegen nicht nur ein Experimentieren mit „effektiveren“ Formen der Vermittlung, sondern auch mit der Herstellung sozialer Bedingungen für rationale und kontrollierte Kommunikationen in der Institution Hochschule. Die didaktische Reform der Hochschule wäre mithin ein Aspekt ihrer Demokratisierung.

## Diskussionsbericht

Im Anschluß an die Beiträge von D. OELSCHLÄGEL und K. MOLLENHAUER fand eine Podiumsdiskussion unter der Leitung von H. VON HENTIG mit den Referenten und mit H. EBEL, V. GERHARDT, W. GRÜNEWALD, H. WESSLING unter Einfluß des Plenums statt.

Die Thesen, auf die sich MOLLENHAUER angesichts des Diskussionsverlaufs am Vormittag beschränkt hatte, wurden kritisiert, da sie nicht primär das Diskussions-thema „Hochschulstruktur und Hochschuldidaktik“ trafen und nicht die Nahtstellen dieser beiden Fragenkomplexe aufzeigten, sondern sich auf „Wissenschaftsdidaktik und Sozialstruktur“ bzw. „Wissenschaftsdidaktik und moderne Gesellschaft“ bezogen. Diese neue Akzentuierung des Themas (vgl. besonders die These 11 MOLLENHAUERS) bestimmte jedoch den Rahmen der Diskussion und gab ihr entscheidende Impulse.

VON HENTIG formuliert als Zwischenbilanz der Diskussion einige Problemkreise, die sich aus den Einzelbeiträgen des Podiums und des Plenums ergeben hatten, und die den Diskussionsgegenstand thematisch strukturierten. Die Mehrzahl der Beiträge ließ sich diesen Bereich zuordnen, wenn das auch im Verlauf der Diskussion nicht immer ausdrücklich geschah.

Es handelte sich um folgende eng zusammenhängende Problemkreise:

### 1. Das Problem der Entscheidung über die Wissenschaftsprozesse.

Dieser Bereich umfaßt die Frage nach den Personen und Gremien, die über Wissenschaftsprozesse (und damit auch über Lernprozesse) an den Hochschulen entscheiden, und die Frage nach den Begründungen dieser Entscheidungen.

Zu diesen Fragen zeichneten sich in der Diskussion klare Stellungnahmen und konkrete Forderungen ab:

— die institutionelle Freiheit von Forschung und Lehre darf nicht auf die Freiheit des Ordinarius verkürzt werden;

— der Student ist nicht Objekt der Lehre, er muß an Entscheidungen beteiligt werden (paritätische Besetzung der Gremien), z. B. bei der Entscheidung über Forschungsvorhaben und bei der Verteilung von Forschungsmitteln;

— gesellschaftliche Gruppen sollten in den Hochschulgremien (Fachbereiche, Fakultäten) vertreten sein (z. B. Vertreter der Lehrerschaft an den Pädagogischen Hochschulen und Akademien, Vertreter der Wirtschaft und der Gewerkschaften an Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultäten). Durch eine pluralistische Zusammensetzung der Gremien können unkontrollierte Einflüsse auf die Hochschulen ausgeschaltet werden;

— Wissenschaft als sozialer Prozeß ist auf Kooperation und Diskussion auf der Grundlage von Rationalität und Öffentlichkeit angewiesen. In den Hochschulgremien müssen deshalb alle Mitglieder die gleiche Position haben, und nur Sachargumente dürfen entscheidungsrelevant werden. —

### 2. Das Problem der Mitteilung, d. h. der Lernstrukturen.

Im Verlauf der Diskussion wurde deutlich, daß dieser Teilbereich der Hochschuldidaktik nicht einfach eine herkömmliche Methodologie der Wissenschaftsvermittlung meint, sondern

— als „kritische Hochschuldidaktik“ die Lehrveranstaltungen auf ihre Effektivität hin überprüfen muß;

— Kriterien für die Beurteilung von Lehrveranstaltungen entwickeln muß;

— die Frage nach zweckmäßigen Einstiegen für den Studenten in wissenschaftliche Fragestellungen lösen muß.

Möglichkeiten der Verwirklichung liegen darin,

— daß die Trennung von Forschung, Lehre und Studium aufgehoben wird;

— daß Professoren, Assistenten, Studenten gemeinsam am Arbeitsprozeß beteiligt werden (z. B. bei der wissenschaftlichen Beobachtung von Schulversuchen);

— daß Seminare auch nach den Vorstellungen der Studenten geplant und durchgeführt werden.

Die gemeinsame Beteiligung der Lehrenden und Lernenden am wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß fordert von den Lehrenden, einen Anspruch auf Unfehlbarkeit aufzugeben. Auch sie sind Lernende und sollten ihre Aufgabe nicht primär darin sehen, — als „Wissende“ — Fakten zu überliefern. Eine derart veränderte Einstellung der Lehrenden führt auch zur Veränderung von Führungsstilen in Lehrveranstaltungen. —

### 3. Das Problem der Zielvorstellungen.

Es zeigte sich in der Diskussion die Notwendigkeit, für das Studium und für die Fortbildung im Beruf Zielvorstellungen zu ermitteln und dabei das Verhältnis von Setzung und Kontrolle in der Didaktik zu klären. Diese Fragen konnten nur aufgeworfen und nicht geklärt werden. Deutlich wurde jedoch, daß ein „fertig“ überliefertes Wissen als Zielvorstellung untauglich ist. —

### 4. Der Zusammenhang von Hochschule und Politik.

Der in MOLLENHAUERS Thesen ausgesprochene Zusammenhang von wissenschaftlicher Theorie und gesellschaftlicher Praxis und besonders die der Wissenschaft zuerkannte Funktion, gesellschaftliche Strukturen zu verändern, machten den Zusammenhang von Hochschule und Politik sichtbar. Die Hochschule in unserer Gesellschaft muß politisch Farbe bekennen, sie muß ihre politische Funktion begreifen.

Zu dieser politischen Funktion der Hochschule gehört — das deutete sich in der Diskussion an —

— die Demokratisierung der Hochschulen selber. Damit ist nicht nur eine Veränderung von Mehrheits- und Abstimmungsverhältnissen gemeint, sondern die Bildung von Überzeugung und ein Möglichmachen von Rationalität und Humanität;

— das Durchschaubarmachen von Mechanismen, die zu autoritären Strukturen und Herrschaftsverhältnissen führen;

— die Emanzipation des Einzelnen und der Gesellschaft durch die Wissenschaft. —

Außer den genannten Problemkreisen wurde noch das Problem der Institutionalisierung einer Wissenschaftswissenschaft (von Hentig) aufgeworfen, doch gab es im Verlauf der Diskussion zu diesem Punkt keine ausdrücklichen Stellungnahmen. —

Zu den vielen aufgeworfenen Fragen innerhalb des weitgesteckten Rahmens dieser Diskussion konnte es eine einheitliche Meinung und ein einheitliches Verständnis der Probleme bei den Diskussionsteilnehmern nicht geben. Jede Stellungnahme stieß auf Widerspruch, partielle oder völlige Zustimmung innerhalb des Plenums. Dabei zeigten sich nicht zuletzt Unterschiede zwischen den Hochschulgruppen (Professoren, Akademische Mitarbeiter, Studenten). Ein geschlossenes, bündiges Ergebnis der Diskussion gab es daher nicht. Jedoch wurde deutlich, daß der Komplex „Hochschuldidaktik“ nicht isoliert und verkürzt (etwa auf der Ebene einer Unterrichtslehre für die Hochschule) gesehen werden darf, sondern die Reflexion über die gegenseitige Durchdringung von wissenschaftlicher Theorie und gesellschaftlicher Praxis einschließt. Die Diskussion darüber konnte nicht abgeschlossen, sondern eigentlich erst eröffnet werden. —

## Akademische Arbeitsformen und ihre Effektivität

### I.

Die Probleme der akademischen Arbeitsformen, also der Lehrveranstaltungen und der Weisen des Lehrens einerseits und des Lernens, besser: des Studierens andererseits, besitzen vor aller bewußten didaktischen Reflexion darüber in der Praxis eine ständige Aktualität. Der Hochschullehrer bereitet Vorlesungen und Übungen vor, Stoffauswahl, Ordnung, Folge und Darstellungsweise disponierend, und führt sie durch; er geht den Gründen jeweils stärkerer oder schwächerer Wirkung nach, übt Selbstkritik, Kritik am Studenten und ist um Verbesserung bemüht. Der Student nimmt an den gebotenen Veranstaltungen teil, engagiert sich mehr oder weniger mit unterschiedlicher Motivation, registriert kritisch seine positiven und negativen Erfahrungen und damit Gewinn und Verlust für den Fortgang seines Studiums. Die studentische Äußerung, daß „falsch studiert werde, weil falsch gelehrt wird“<sup>1)</sup>, weist auf Ursachen der beträchtlichen akademischen Verlustquote und ist ernst zu nehmen.

Den Anstoß für die Aufnahme solcher Erfahrungen und Gesichtspunkte in den Strukturzusammenhang einer Hochschuldidaktik — in Verbindung mit Forderungen der grundsätzlichen Hochschulreform und gelegentlich als deren Hauptpunkt angesehen — hat das in diesen Jahren verstärkt aufkommende und bewußtwerdende Mißbehagen gegeben, daß die traditionellen Arbeitsweisen der Hochschulen zu einem großen Teil einen viel zu geringen Nutzeffekt haben und daher revisionsbedürftig sind. Dem Protest der Studenten und ihren Wünschen entsprechen die neue didaktische Reflexion zahlreicher Hochschullehrer und deren Bemühungen um verbesserte Formen ihrer Lehrtätigkeit durch entsprechende Versuche in Kooperation mit Assistenten und Studierenden. Dazu kommt, daß wir uns, vor allem von seiten der Medien her verursacht, offenbar am Beginn einer Phase der Reform der Lehr- und geistigen Arbeitsformen überhaupt befinden. Zu der traditionellen Lehrweise des persönlichen Vortrags treten mit dem Anspruch, Vorteile zu bieten, neue Formen, wie das programmierte Lernen, das Fernstudium, die Lernmaschine. Neue Einsichten der Lern- und Verhaltenspsychologie lassen das bisherige Lehren und Lernen in der Schule wie in der Hochschule z. T. überholt erscheinen.

In solcher in bezug auf die Zukunft noch nicht übersehbaren Lage muß sich die sachliche Analyse der Wirklichkeit des Lehrens und Lernens mit der nüchternen Überprüfung der neu angebotenen Möglichkeiten verbinden, muß unterschieden werden zwischen grundsätzlich Richtigem und seiner ungenügenden Durchführung, muß das Bewahren des Bewährten zusammenkommen mit der Bereitschaft zum Entwurf und zur experimentellen Durchführung von Neuem.

In diesem Sinne sollen im folgenden sowohl die traditionellen als auch neue Formen akademischer Lehr- und Lerntätigkeit kritisch skizziert werden, und



zwar in verhältnismäßig großer Spannweite. Es wird also nicht über einzelne neue Modelle, die etwa die Lösung zur Beseitigung der Schwächen der akademischen Arbeit bedeuten könnten, in größerer Ausführlichkeit berichtet. Solche Berichte über Erfahrungen mit neuen Verfahrensweisen sind erwünscht und wir erhoffen sie für die Diskussion. Doch schien es für das einleitende Referat zunächst notwendig, einen Überblick über das Gesamtfeld der akademischen Arbeitsformen zu geben und Orientierungspunkte zu setzen, die für die Aussprache hilfreich sein können.

Solcher Absicht liegt nun allerdings auch die Meinung zugrunde, daß das Ziel einer Reform des Studiums nicht von einigen wenigen Ansätzen oder gar von einem einzelnen aus erreicht wird, etwa der Einführung des programmierten Unterrichts, dem Konseminar, der Ausbildung von Studententutoren, sondern durch das Zusammenwirken von Verbesserungen an vielen Stellen.

Die nachfolgenden Ausführungen müssen sich bei diesem breiten Programm mit Andeutungen und Thesen begnügen. Dies muß in Kauf genommen werden, ebenso wie die Abstraktion, die sich daraus ergibt, daß die Methodenprobleme sich hier nicht auf ein einzelnes Fachgebiet, sondern auf alle Disziplinen beziehen sollen und sowohl an die Universität wie an alle andere Hochschularbeit gedacht ist.

Noch eine Vorbemerkung: Das Thema Arbeitsform ordnet sich dem Gesamtbereich Didaktik als das Teilgebiet der „Lern- und Lehrformen“ ein, mit dem traditionellen schulpädagogischen Wort als „Methode des Unterrichts“ im Sinne von Weg und Verfahrensweise bezeichnet. Auch für die Hochschuldidaktik gilt erstens das, was seit ERICH WENIGER<sup>2)</sup> für die Didaktik überhaupt immer wieder unterstrichen werden mußte: daß dieser methodische Bereich nicht die Didaktik im Ganzen ausmacht, — und gilt zweitens, daß dieser methodische Bereich nie für sich allein gesehen werden kann und darf, sondern immer die didaktische Besinnung und Entscheidung über die jeweiligen Ziele und Inhalte voraussetzt, bzw. daß diese den methodischen Erwägungen und Praktiken immanent sind. Dies demonstriert augenfällig die gewählte Themenformulierung. Über die Effektivität einer Arbeitsform kann schlechthin nicht gesprochen werden und können keine Entscheidungen getroffen werden, solange nicht feststeht, in welchem Sinne Effektivität gemeint ist. Geht es um zu erreichende positive abfragbare Lernergebnisse, um anzueignende Wissenszusammenhänge oder um Qualitäten wissenschaftlichen Denkens, die erlernt werden sollen, geht es um „Bildung“ oder „Ausbildung“, bezieht sich die Effektivität auf abschließende Examina der Studienfächer oder auf später beruflich notwendige Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten? Die Ziele, von denen aus die Effektivität beurteilt werden soll, müssen zuvor reflektiert worden sein.

## II

Von den Anfängen der abendländischen Universität im hohen Mittelalter an war die Vorlesung, damals *lectio*, *praelectio* genannt, die eigentliche und durchaus

vorrangige Lehrform. Vom hochgestellten Katheder — wortgeschichtlich auch „Kanzel“ bedeutend — noch heute heißen in Österreich die Lehrstühle Lehrkanzeln — wurde sie in Vortragsform dargeboten. Dies entsprach der Zeit, in der zunächst zum Studieren noch kaum Bücher zur Verfügung standen; doch hat dann auch die Erfindung der Buchdruckerkunst dem Primat der Vorlesung keinen Abbruch getan.

Über alle Wandlungen der Universität durch Reformation, Humanismus, Aufkommen der Naturwissenschaften und Aufklärung hinaus behielt die Vorlesung ihre dominierende Stellung, die späterhin auch in der neuhumanistischen Epoche der Universitätsgründungen aus einer modernen Wissenschaftsauffassung heraus neu bestätigt wurde. Dabei richtete sich, etwa bei FRIEDRICH SCHLEIERMACHER, die Polemik sowohl gegen die vielfach fragwürdige Lehrpraxis mancher Professoren, die dadurch die Vorlesung in Verruf brächten, wie auch gegen Stimmen, die damals schon die Vorlesung grundsätzlich infrage stellten und sie durch das Buch und durch die dialogische Lehrform ersetzt wissen wollten<sup>3</sup>). Diese Polemik ist seitdem nicht abgebrochen. KARL JASPERS sagte 1946, daß die Vorlesungen „in den letzten Jahrzehnten viel gescholten worden“ seien, daß diese Kritik aber nur „gegenüber schlechten Vorlesungen“ anerkannt werden könne<sup>4</sup>), und HANS WENKE rechtfertigte 1967 erneut die Vorlesung gegenüber Angriffen, nunmehr von seiten des programmierten Unterrichts<sup>5</sup>). Die Motive der Kritik an der Vorlesung haben gewechselt, wohl noch nie aber waren sie so nachdrücklich und auch grundsätzlich wie heute, ohne daß sie praktisch bisher vermocht hätten, die dominierende Stellung der Vorlesung zu erschüttern.

Die Stellungnahme zu diesen Fragen, also zur Gültigkeit und Effektivität der Vorlesung, setzt die Vergegenwärtigung ihrer optimalen Gestalt voraus. Zwar sagte JASPERS: „Man kann nicht für Vorlesungen einen Maßstab des Richtigen aufstellen. Sie haben, wenn sie gut sind, je eine besondere unnachahmbare Gestalt“<sup>6</sup>), und WENKE äußert, daß „allgemeine Sätze über das Wesen der Vorlesung“ praktisch bei der „Suche nach neuen Strukturen des akademischen Unterrichts wenig helfen“ können<sup>7</sup>). Aber wir meinen doch, daß nicht nur zumindest für jeden Hochschullehrer die ständige Reflexion über die Bedingungen und Formen seiner eigenen Lehrtätigkeit unabdingbar ist, sondern daß auch die Ausarbeitung einer Theorie der Vorlesung eine Aufgabe der Didaktik darstellt. Vorzügliche Hochschullehrer von starker persönlicher und wissenschaftlicher Wirkung, die dabei eklatant gegen selbstverständliche Gebote der Unterrichtsmethode verstoßen, wie wir sie wohl alle einmal erlebt haben und wie sie WENKE aus seinen Studierenerinnerungen aufzählt, können nicht davon entbinden, über das „Gute“ und „Richtige“ zu reflektieren, freilich ohne dabei in billige Regelingung und Normierung verfallen zu dürfen.

Die Vorlesung hat ihre Aufgabe darin, einen umfassenden wissenschaftlichen Sachzusammenhang planmäßig in systematischer Ordnung so darzustellen, daß er von den Hörern aufgenommen, verstanden und angeeignet werden kann. Was ein Vortrag für eine Einzelstunde und ein begrenztes Thema, hat die Vorlesung für eine Stundenfolge und einen weiten Sachzusammenhang zu leisten. Vermitt-

lung von Kenntnissen verbindet sich mit der Exemplifizierung systematischen wissenschaftlichen Denkens. Dabei entfaltet sich die Vorlesung unter einem doppelten Aspekt: einmal dem der Sachgerechtigkeit und der dadurch bedingten systematischen Struktur, zum andern dem der Beachtung der Hörer, ihrer Motivation und ihres Fassungsvermögens. Aus beidem ergeben sich Forderungen für die Gestaltung der Vorlesung, wie die eines klaren, folgerichtigen Aufbaues, jeweiliger abschnittbedingter Einführungen, Wiederholungen und Zusammenfassungen, des rechten Sprachgebrauchs, der Anschaulichkeit und anderer schulisch bekannter methodischer Gesichtspunkte in entsprechender Anwendung auf die Vortragsform. Neuere Beiträge zur hochschuldidaktischen Diskussion zeigen ein besonderes Interesse für das Prinzip des Exemplarischen.

Alles dies können an sich gute Lehrbücher, Lehrprogramme, Lernmaschinen und das Fernstudium auch leisten und wir sind bereits dabei, in dieser Richtung neue Wege zu gehen, die zu Erfolgen führen<sup>8)</sup>. Aber die Ersetzbarkeit der Vorlesung hat Grenzen, und diese liegen vor allem dort, wo es bei der Vorlesung um mehr geht als um Information und Tatsachenvermittlung, was je im einzelnen Fall zu bestimmen sein wird. Die Vorlesung hat den anderen genannten Formen voraus, daß sie Lehre vermittelt durch einen Menschen, der das Vorgetragene selbst repräsentiert, dessen Art des Vortrags sein Engagiertsein spüren läßt und bei dem die entwickelten Problemstellungen, das Suchen nach Wahrheit und das Ringen um den adäquaten Ausdruck unmittelbar auf den Hörer wirken. Viva vox docet — es ist die lebendige Stimme, die lehrt, und mit ihr die Person und ihre Sprache. Im Kontakt mit den Hörern spürt der Vortragende die Resonanz seiner Äußerungen und kann mangelndes Verstehen in seinen weiteren Ausführungen zu beheben versuchen. All dies kann und darf nicht entbehrt werden in der Hochschule der Zukunft.

Ein Wort von SCHLEIERMACHER weist vorzüglich auf diese unersetzliche Funktion des Hochschullehrers bei seiner Vorlesung und enthält zugleich eine Orientierung für die Gestaltung des Gegenstandes bei der Entwicklung der Gedanken: „Der Lehrer muß alles, was er sagt, vor den Zuhörern entstehen lassen; er muß nicht erzählen, was er weiß, sondern sein eignes Erkennen, die Tat selbst, reproduzieren, damit sie beständig nicht etwa nur Kenntnisse sammeln, sondern die Tätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntnis unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden“<sup>9)</sup>. SCHLEIERMACHER hat von hier aus am Bilde des Universitätslehrers vor allem 4 Tugenden hervorgehoben: die „Lebendigkeit“, die ihn immer wieder neu an Fragen heranführt und sie ergreifen läßt, die „Begeisterung“, heute nüchterner das „Engagement“ zu nennen, mit dem er seiner Aufgabe eng verbunden ist, die „Besonnenheit“, die ihn bei allem Engagement distanziert und abhält von voreiligem Urteil, und schließlich die „Klarheit“, die seinem Denken die Richtung weist auf das Ziel: die Wahrheit.

Nicht ausführlich einzugehen ist hier auf äußere Bedingungen für die Wirkung einer Vorlesung, wie etwa die Haltung und Sprechweise eines Dozenten. Studentenkritik zeigt, wie er sich um seine Wirkung bringt und entsprechend

gewertet wird, wenn er etwa zu leise, zu monoton, zu schnell spricht, wenn er gar nicht frei spricht, sondern nur vom Konzept wörtlich abliest, wenn er mehr in sich hinein spricht als zu seinen Hörern, über die er ständig hinwegsieht, wenn er störende stereotype Gebärden macht.

Die eigentliche Grenze der Vorlesung liegt, unbeschadet ihrer Notwendigkeit und Fruchtbarkeit, auch bei optimaler Gestaltung in ihrem monologischen Charakter. Seit der Pädagogischen Reformbewegung wird der dozierende, allein sprechende Lehrer in der Schule verteufelt, und wenn die Hochschulsituation auch eine andere ist und von Erwachsenen die Konzentration auf einen anhaltenden Einzelvortrag und die Folge einer Vorlesung erwartet werden kann, so sind doch die kritischen Argumente gegenüber der Vorlesung die gleichen wie gegenüber dem Dozieren des Lehrers in der Schule: Die Passivität des Hörers, der sich in einer rein rezeptiven Haltung befindet, die fehlende Möglichkeit der Nachfrage bei Unverstandenen, die Ausschaltung der Spontaneität überhaupt. Diese Kritik, deren Berechtigung durch Ergebnisse neuerer Lernpsychologie bestätigt wird, läßt die monologische Form der Vorlesung grundsätzlich als eine heute fragwürdige mit großen Nachteilen verbundene Lehrform erscheinen.

Wenn wir, wie gesagt, aus gewichtigen Gründen, trotzdem an dieser Lehrform unbedingt festhalten und auch nicht kurzschlüssig von der Schulsituation aus gegen sie argumentieren wollen, so ist nun auf die methodischen Gesichtspunkte einzugehen, die geeignet sind, die Nachteile der Vorlesung zu mindern und ihre Effektivität zu erhöhen. Teils handelt es sich dabei um schon immer gesehene methodische Hilfen, deren Praktizierung freilich oft genug im Argen liegt, teils um neue Formen, die sich im Stadium erster Versuche befinden:

1. Der Dozent sollte Lehr- und Studienhilfen bieten, indem er ergänzende und vertiefende Literatur zum selbständigen Studium nennt und sie dabei in bezug auf ihre Eignung für den Studierenden qualifiziert. Nicht ungut erscheint der Vorschlag, eine Vorlesung auf ein Buch zu stützen, dessen Kenntnis bei den Studierenden vorausgesetzt wird, so daß die Vorlesung weitgehend auf Stoffvermittlung verzichten und sich auf Interpretation und Problemerkhellung konzentrieren kann<sup>10</sup>). Literaturlisten können in die Hand gegeben werden, ebenso Gliederungen, Thesen und Zusammenfassungen des Vorlesungstextes.

2. Methodische Vorlesungshilfen sind die seit COMENIUS und PESTALOZZI in der Schule selbstverständlichen Anschauungsmittel, heute: audiovisuelle Medien, Bild, Lichtbild, Film, Fernsehen, Rundfunk, Tonband (Unterrichtsmitschau), sind ferner in der Tradition KERSCHENSTEINERS die Arbeits- und Lehrmittel, die nicht nur Anschauung geben, sondern auch das Arbeiten mit ihnen ermöglichen, z. B. bei der Durchführung eines naturwissenschaftlichen Experiments.

3. Ganz anderer Art, aber vom gleichen Prinzip der Aktivierung der Hörer bestimmt, sind die Möglichkeiten, den monologischen Redefluß der Vorlesung zu unterbrechen und das Wort vorübergehend an die Hörer abzugeben. Schon auf der mittelalterlichen Universität war es, wie von FRIEDRICH PAULSEN veröffentlichte Dokumente erweisen, nicht unüblich, daß der praeceptor gelegentlich

seine lectio unterbrach und sich durch Fragen zu vergewissern suchte, inwieweit das Vorgetragene gelernt worden war<sup>11)</sup>). Gegenüber solchen damals von der Schule übernommenen Zwischenfragen mit Prüfungscharakter dürfte es heute angemessen sein, die Unterbrechung als Möglichkeit zur sachlichen, offenen Fragestellung seitens der Hörer und zum sofortigen klärenden Dialog wahrzunehmen. Dies kann zu Beginn, am Ende, an sachbedingter Stelle, etwa bei einer Entscheidungsfrage, bei einem neuen Abschnitt geschehen, es können Minuten oder ganze Stunden darauf verwandt werden. Hierzu liegt als Einwand der Hinweis auf die Stofffülle nahe und auf die Gefahren der zu großen Verbreitung in einem allgemeinen Gespräch sowie des Verlusts der Kontinuität in der Folge der Gedankenführung, ein Einwand der jedoch durch eine gut durchgeführte Praxis zu widerlegen ist. Vereinzelt beginnt man heute bereits, von der Vorlesung alter Art ganz abzusehen<sup>12)</sup>).

4. Schließlich bieten sich Möglichkeiten von Ergänzungs- und Begleitübungen zur Vorlesung an. Nicht ungewöhnlich ist die Ankündigung: „Übung zur Vorlesung...“. Wenn solche Übung vom Dozenten nicht dazu benutzt wird, das in der Vorlesung Gesagte noch einmal zu wiederholen oder das dort nicht Gesagte nun doch noch vorzutragen und die Übung zur verlängerten Vorlesung zu machen, sondern wenn sie mit der Frage seitens der Studierenden zur dialogischen Auseinandersetzung sowie zur Vertiefung und gründlichen Verarbeitung führt, wird die Effektivität der Vorlesung wesentlich erhöht<sup>13)</sup>).

Vorstoß in Neuland ist eine von der Pädagogischen Hochschule Berlin seit einigen Semestern praktizierte Form der Begleitübung, bei der neben der Vorlesung eine gründlich vorbedachte Übung in kleineren Gruppen einhergeht, in die die Teilnehmer der Vorlesung aufgeteilt sind<sup>14)</sup>). Als Tutoren ausgebildete Studenten höherer Semester bereiten ohne den Dozenten mit ihren Gruppen jeweils die bevorstehenden Vorlesungsstunden vor und klären und vertiefen nachträglich, mit dem Gang der Vorlesung Schritt haltend. Freilich erfordert eine solche neue Lehrform, bei der die Verbindung zwischen der Massenvorlesung und selbständigen aktiven kleineren Gruppen in besonders intensiver Weise hergestellt ist, eine langfristige Planung, überlegte Organisation und einen erhöhten personalen Einsatz, aber ein solches Modell dürfte eine wesentlich über den normalen Vorlesungsertrag hinausreichende Effektivität besitzen. Es sollten weitere Versuche in dieser Richtung unternommen werden.

Für die Verbesserung der Vorlesung und nicht anders der Übung kann die erst jetzt im Zusammenhang stürmischer Reformforderungen aufgekommene Vorlesungs- und entsprechend Seminarkritik hilfreich sein, wenn sie in den geeigneten Formen vorgenommen wird, andernfalls kann sie zum zerstörenden Zündstoff werden<sup>15)</sup>).

Fassen wir zusammen: Wir bejahen die Vorlesung als akademische Arbeitsform — nicht weil dies einer altehrwürdigen Tradition entspricht, sondern weil sie, stofflich und methodisch richtig angelegt, eine nicht zu ersetzende und in ihrer Effektivität hochwertige Lehrform darstellt. Für bestimmte Aufgaben und Themenkreise wird die Vorlesung in Zukunft durch neue medienbedingte Lehr-

formen ergänzt und ersetzt werden können. Die Vorlesung bedarf der didaktischen Reflexion zur Gewinnung ihrer optimalen Form. Schulunterrichtserfahrungen und daraus gewonnene didaktische Erkenntnisse bieten sich teilweise zur Übertragung in die Hochschuldidaktik an. Besondere Beachtung sollte den Überlegungen und Praktiken gewidmet werden, die geeignet scheinen, die Einseitigkeiten des monologischen Charakters der Vorlesung zu mildern und die Vorlesung dialogisch zu ergänzen.

### III

Für die Bezeichnung der akademischen dialogischen Arbeitsformen fehlt es noch an einer einheitlichen Sprachregelung. Neben „Übung“ und „Seminar“ weist nur das seltenere „Kolloquium“ dem Worte nach auf die Diskussion. Die „Übung“, im folgenden als Sammelbegriff für dialogische Arbeitsformen verwandt, ist heute allgemein eingeführt, hochschulgeschichtlich jedoch jüngeren Datums. Denn die mittelalterliche „disputatio“ ist keineswegs mit der Übung im modernen Sinne gleichzusetzen. Sie war ein feierlicher universitärer Akt mit Explikationen von Thesen. Die Übung als dialogische Lehrform entstand mit der neuhumanistischen Universitätsreform im Zusammenhang mit deren Wissenschaftsauffassung, mit der Rezeption der platonischen Dialoge und auch mit der in jener Zeit besonders von der Romantik gepflegten Gesprächskultur<sup>16</sup>). Ein Cultusministererlaß von 1844 empfahl dann den akademischen Lehrern ihre Anwendung neben der Vorlesung. Der vereinzelt erhobene Anspruch, diese völlig ersetzen zu können, wurde allerdings zurückgewiesen. Somit entwickelten sich im 19. Jahrhundert Seminar- und Übungsformen, zumeist in kleinem Studentenkreis, für den unter Umständen die Wohnung des Professors ausreichte. Der persönliche Kontakt zwischen dem Professor und jedem Studenten und die Förderung von dessen Arbeit durch den Professor wurden dabei als wesentlich erachtet<sup>17</sup>).

Heute ist in einem weit ausgebauten und differenzierten Seminar- und Übungswesen auf unseren Hochschulen das Massenproblem eine ständige Belastung und Anlaß zur Kritik. Aber dies ist nicht der einzige Grund zur weitgehenden Unzufriedenheit, die auch gegenüber kleineren Seminaren vorhanden ist. Ganz offenbar erfüllt der heutige Seminarbetrieb nicht das, was man sich von ihm verspricht und was möglich und notwendig ist<sup>18</sup>). Das Mißbehagen mancher Hochschullehrer gegenüber dieser Form überhaupt und die entsprechende mangelnde Bereitschaft, sich mit ihr auseinanderzusetzen, sind mit dem Hinweis auf den autoritativen Charakter der bisherigen Hochschulstruktur nicht ausreichend begründet

Die Übung steht heute zu Recht im Blickpunkt der Aufmerksamkeit und wird in ihrer Bedeutung von den Reformern immer wieder unterstrichen, ja oft höher eingeschätzt als die Vorlesung. Freilich ist solcher Vergleich unzulässig, weil beide unterschiedliche Funktionen erfüllen und man sich auch nicht dem Verdacht aussetzen sollte, mangelhaften Vorlesungen gute Übungen gegen-

überstellen zu wollen. Heute ist die Aufgabe gestellt, das akademische Seminar- und Übungswesen kritisch zu durchdenken und in Zukunft methodisch bewußter zu gestalten. Individuelle Erfahrungen des Dozenten, oft auf übernommenen Vorstellungen beruhend, reichen nicht aus.

Weitere Zusammenhänge, denen die Übung als Arbeitsform zuzuordnen ist, bestätigen ihre Vordringlichkeit. Als eine Gruppenarbeit entwickelt sie entsprechend den zahlreichen anderen Arten der Gruppenarbeit eine Dynamik, deren Bedeutung nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Die Schuldidaktik hat seit BERTHOLD OTTO und PETER PETERSEN das Unterrichtsgespräch und den Gruppenunterricht aufgenommen. Die Psychologie hat Sozialformen des Lehrens und Lernens erforscht und bietet eine Gruppenpsychologie und auch eine Gruppentherapie an. In der Erwachsenenbildung wurde mit der Volksbildungsbewegung der 20er Jahre vorrangig das Gespräch in der Gruppe als angemessene Bildungsform praktiziert und theoretisch geklärt<sup>19)</sup>. Schließlich sind heute die Gruppenprozesse und Gruppendiskussionen in ihrer sozialintegrativen Bedeutung und ihrer politisch-gesellschaftlichen Wirkung für die Verwirklichung demokratischer Strukturen und Lebensformen erkannt. Es wäre eine weitreichende Aufgabe, die Beziehungen dieser Formen der Gruppendynamik zueinander und zur Gruppe eines wissenschaftlichen Seminars im einzelnen zu verdeutlichen und dabei etwa zu zeigen, wie die Seminarübung zugleich sozialerzieherische Funktionen erfüllen kann und soll, wie überhaupt von den Erfahrungen und Erkenntnissen anderer Gruppenformen auch für die Seminararbeit Nutzen gezogen werden kann. Die spezifischen Merkmale der akademischen Übung dürfen dabei freilich nicht aus dem Auge gelassen werden.

Das Bemühen um das Wesensverständnis der Übung und damit um die Voraussetzungen ihrer Effektivität muß ausgehen von dem dialogischen Charakter dieser Arbeitsweise im Unterschied zur monologischen der Vorlesung. Ihre Form des Gespräches ist am treffendsten durch den Begriff Diskussion gekennzeichnet, denn eine Diskussion ist eine geistige Auseinandersetzung auf der theoretischen Ebene. Diskussion gibt es „strenggenommen nur im wissenschaftlichen Bereich“<sup>20)</sup>. Es wird etwa eine Behauptung, eine These aufgestellt, erläutert und „zur Diskussion“ gestellt, das heißt dann: im Streitgespräch mit sachlogischen Einwänden angegriffen und verteidigt. In diesem Sinne ist der Dialog seit SOKRATES wissenschaftstheoretisch verstanden und angewandt worden als die wissenschaftliche Denkform im Zusammenhang der Tatsache, daß geistiges Leben überhaupt wesentlich Sprache voraussetzt und sich im Gespräch darstellt. Das Seminar ist der eigentliche Ort, an dem der Student eingeführt wird in diese Denk- und Arbeitsweise, indem er sie selbst übt, angeleitet von dem Hochschullehrer, der sie repräsentiert. Stärker noch als in der Vorlesung wird er hier in den Wissenschaftsprozess selbst hineingestellt mit seinen Methoden der Forschung und Darstellung.

Zu dieser ersten, ihren Kern bildenden wissenschaftstheoretischen Bedeutung der Übung tritt als zweites deren spezifisch methodisch-didaktische Funktion, mit der im Hochschulrahmen die gleichen Momente wirksam werden, die der

Schulpädagogik seit langem geläufig sind und die zum Teil von neuerer Lernpsychologie bestätigt wurden. Dem Lernenden bieten sich die Möglichkeiten zu aktiver geistiger Tätigkeit. Er erhält Aufgaben, wählt sie sich aus, bestimmt sie selbst. Er befindet sich im sachgebundenen Wechselspiel von Frage und Antwort über Unklarheiten, Widersprüche und Zweifel. Probleme werden gesehen, fordern Stellungnahme. Statt in der passiven Rolle des Aufnehmenden und des um Nachvollzug Bemühten ist er der Mitarbeiter an einer gemeinsamen geistigen Aufgabe. Wohl nicht zufällig, sondern sicher aus der Gegenwärtigkeit des seit GEORG KERSCHENSTEINER und HUGO GAUDIG dem Pädagogen gewohnten Sprachgebrauchs heißt es im Thema dieser Arbeitsgruppe: akademische „Arbeitsformen“.

Somit ist der Kern der Übung von der spezifischen Aufgabe wissenschaftlicher Bildung aus sowie aus arbeitsmethodischen Erwägungen in der gut durchgeführten Diskussion zu sehen. Wie sie im übrigen auch immer gestaltet sein mag, dem Dialog ist in jeder Übung ein wesentlicher Raum zu gewähren. Wo dies nicht der Fall ist, sei es, daß der Dozent seinerseits ständig das Wort behält oder lange Referate von Seminarteilnehmern die Zeit voll beanspruchen, ist die Übung als Arbeitsform desavouiert, mag das Gesagte an sich auch noch so gewichtig sein. Entschuldigende Hinweise auf die große Zahl oder den niedrigen Wissensstand der Teilnehmer, können nicht gelten. An dieser Forderung ist nicht zu rütteln, ihre Verwirklichung verlangt allerdings didaktisches Bewußtsein, Selbstdisziplin aller Teilnehmer und die Fähigkeit der Gesprächsführung.

Der Dialog setzt mindestens die Kleinstgruppe, zwei Teilnehmer, voraus. Diese ist zunächst mit dem Wort Dialog angesprochen. Die Gruppenpädagogik sieht in etwa 15 Teilnehmern die optimale Gruppengröße. Für eine Hochschulübung würde ich die untere Grenze bei 5 Teilnehmern und in der Zahl 15 das Optimum sehen, die obere Grenze bei 30 Teilnehmern — auch hier kommt es auf das Fach und die gestellte Aufgabe an. Da zunächst nicht nach Notlösungen, sondern nach den Voraussetzungen der größten Effektivität zu fragen ist, wird die Großgruppe später Erwähnung finden.

Wir besitzen heute von psychologischer, soziologischer und pädagogischer Seite aus Kenntnisse über Gruppenstrukturen und Gruppenprozesse. Sie gelten, wie angedeutet, in Abwandlung auch für die Übung. Von entscheidender Bedeutung speziell für die Übung sind darunter die Fragen der Gruppenführung, das heißt praktisch der Gesprächsführung. Der weitaus größte Teil aller Klagen über schlechte Seminare ist in seinen Ursachen auf eine unzureichende Leitung der Diskussion zurückzuführen. Andere häufig gehörte Gründe, wie etwa die Desinteressiertheit der Teilnehmer und ihre passive Haltung sind pädagogisch gesehen irrelevant und unfruchtbar, denn immer fällt das Ungenügen auf den für die Veranstaltung Verantwortlichen zurück, seine vorbereitende Organisation und seine Führung. Elementarforderungen der Diskussionsführung, wie sie der Erwachsenenbildung und auch manchen Gremien des öffentlichen Lebens heute geläufig sind, sind in Hochschullehrerkreisen weitgehend noch unbekannt, bzw. werden als unwesentlich gegenüber der Fachbeherrschung angesehen. Ich nenne nur einige:



a) Die Frontalsituation sollte vermieden werden. Alle Teilnehmer sollten so sitzen, daß sie sich gegenseitig ansehen können.

b) „Anfangen wo die Gruppe steht“. Dieses in der Arbeitsstätte für Gruppenpädagogik „Haus Schwalbach“ geprägte Wort meint, daß die Diskussion von den vorhandenen Interessen der Teilnehmer, ihrer Bildungsstufe und ihrem geistigen Horizont ausgehen sollte<sup>21</sup>). (Gliederungen in Unter-, Mittel- und Oberseminare schaffen nur bedingt einheitliche Voraussetzungen dieser Art.)

c) Zu den Aufgaben des Leiters gehören das Einführen, die Zielangabe, die Aufgabenstellung, die aktivierende Fragestellung, die Hilfe bei der Verdeutlichung von Antworten, das Gliedern des Gesprächsverlaufs, das Bewußtmachen des Standes der Diskussion, die Zurückführung zum Thema bei Abschweifungen, die Verdeutlichung von Übereinstimmungen, Unterschieden, Gegensätzen, das Beseitigen von Mißverständnissen, die Akzentuierung des Wesentlichen, das Zusammenfassen, das Abschließen. Der sachlogische Fortgang der Diskussion hat den Vorrang vor der zeitlichen Reihenfolge der Meldungen. Zeitbeschränkungen der Rededauer können zweckmäßig, können notwendig sein.

d) Die Haltung und Äußerungsform des Seminarleiters sollten aktivieren und ermutigen, nicht entmutigen, Minderwertigkeitsgefühle wecken. Er darf nicht zurückstoßen, verletzen, muß vielmehr versuchen, Unfreundlichkeiten, unsachliches Persönlichwerden, Mißstimmungen zu beheben.

Diese Postulate in Stichworten sollen die Bedeutung der Gesprächsführung für einen guten Diskussionsstil verdeutlichen, von dem der Erfolg einer Übung abhängt, denn deren Effektivität beruht ja nicht allein auf der Fachkenntnis des Dozenten, sondern zum wesentlichen Teil auf der guten Mitarbeit der Teilnehmer, und diese wiederum ist auch bei bester Motivation abhängig von der Art und Weise, in der die Teilnehmer vom Leiter angesprochen werden. Diskutieren und Diskussionsführung können und sollen in einer demokratischen Gesellschaft gelernt werden. „Die Erziehung zum Gespräch“<sup>22</sup>) beginnt in frühem Alter. Der in letzter Zeit vielfach zum Ausdruck gekommene Wille von Studentengruppen zur Diskussion kann als eine gute Voraussetzung auch zur Diskussionsschulung in Übungen gesehen werden.

Unberücksichtigt blieb bisher die entscheidende Frage nach dem Gegenstand der Diskussion, für die zunächst die grundlegende Aussage zu machen ist, daß Gespräche und Diskussionen immer bereits ein gewisses Maß an Kenntnissen und ein Beurteilungsvermögen in bezug auf den betreffenden Gegenstand voraussetzen. Andernfalls entsteht kein Gespräch, sondern es bleibt bei der Information und der Frage nach deren Klärung und nach weiterer Information, wie so oft nach Expertenvorträgen oder auch in Seminaren, oder es entsteht ein leeres Gerede.

Die partielle Bekanntheit mit dem Gegenstand kann und muß bei Übungen vorausgesetzt werden, zunehmend wenn sich die Seminare als Stufen eines Studienaufbaues darstellen. Für eine Einzelübung ist methodisch zu überlegen:

1. Es kann als wertvoll angesehen werden, wenn etwa die Durcharbeitung eines bestimmten Werkes als Voraussetzung für die Teilnahme angesetzt wird.

2. Im Normalfall ist es gerade auch die Aufgabe der Übung, mit einem neuen Gegenstand bekannt zu machen. Dies kann so geschehen, daß alle unmittelbar mit einem Sachverhalt konfrontiert werden, etwa in der Durchführung von Besichtigungen, Exkursionen, von naturwissenschaftlichen Experimenten, durch Bezugnahme auf ein vorangegangenes Schul- oder Sozialpraktikum, eines Didaktikum, oder in der Verwendung von Medien: Bild, Film, Tonband, Fernsehen.

3. Es kann an alle Teilnehmer der Auftrag ergehen, etwa aus einem Quellenwerk in Hausarbeit einen Abschnitt zu lesen und vorbereitend durchzuarbeiten. Dies bejahen wir nach wie vor, besonders auch für die Erziehungswissenschaft, weil das Lesen-, d. h. Verstehen-können grundlegender Texte eine wesentliche Hilfe für das Sehen und Beurteilen von fachlichen Problemstellungen ist. Die Crux liegt praktisch darin, daß solche vorbereitende Arbeit oft nicht oder nur unzureichend von allen geleistet wird, wobei möglicherweise nicht leicht zu entscheiden ist, ob ungenügende Bemühung oder mangelndes Verstehen die Ursache einer dürftigen Darbietung sind.

4. Die vierte, sehr verbreitete Möglichkeit der Bekanntmachung mit dem Stoff ist das Teilnehmerreferat, das besser im voraus als zu Semesterbeginn vergeben wird. Der Gefahr, daß es zu umfangreich wird oder im Niveau zu niedrig, können Vorbesprechung, vorherige schriftliche Abfassung und Ablieferung und erneute Besprechung steuern. Das niveaulose Referat drückt die Diskussion, gibt falsche Information; das im Niveau zu hohe Referat kann die nachfolgende Diskussion auf ein Expertengespräch einschränken und die Mehrzahl der Teilnehmer zum Schweigen verurteilen. Es bedeutet verlorene Zeit, wenn es nicht verstanden wird.

Was an weiterem zur Aktivierung der Teilnehmer und zur wissenschaftlichen Erziehungsarbeit in der Übung zu sagen ist, ergibt sich zwar aus dem jeweiligen Thema und Fach, aber es sind doch vor allem die schon bei der Vorlesung erwähnten methodischen Hilfen, die in der Übung noch sehr viel stärker verwandt und effektiv gemacht werden können, angefangen von der Handbibliothek, Anschauungs- und Arbeitsmitteln, vor allem Medien. Als ein Lernmittel für systematisches Denken, Konzentration auf das Wesentliche und verbindlichen Ausdruck erweist sich das Protokoll, wenn es bewußt und kritisch dazu benutzt wird. Dies alles wäre, weil selbstverständlich, kaum zu erwähnen, wenn sich nicht die Klage ungenügender Effizienz der Seminare auch auf diese Seite bezöge.

Das heute überaus bedrängende Problem der dialogischen Arbeitsform liegt in den großen Teilnehmerzahlen. Vor der Erörterung der optimalen Lösung der Aufteilung in Kleingruppen, die aber immer an bestimmte räumliche und personelle Voraussetzungen geknüpft ist, muß die Frage stehen, ob und wie die Großübung so gestaltet werden kann, daß auch sie effektiv wird, wenn auch sicher in geringerem Maße als bei einer Aufteilung.

Das Großseminar, das als Ganzes bewältigt werden muß, sollte nicht Resignation auslösen, es sollte auch nicht als verlängerte Vorlesung benutzt, sondern soweit es irgend geht nach den gleichen Prinzipien und in den gleichen Formen durchgeführt werden wie die im Umfang optimale Übung. Bei verstärkter Anwendung von Anschauungs- und Arbeitsmitteln sollte ebenfalls die Diskussion im Mittelpunkt stehen. Wenn das Zuwortkommen aller bei großen Zahlen praktisch nicht möglich ist, so ist sie doch lehrreich, weil auch die nur Zuhörenden die Vielzahl der Gesichtspunkte und Äußerungsweisen zum Thema und somit das Element des Dialogischen miterleben. Es erscheint auch zweckmäßig, gelegentlich Formen der Podiumsdiskussion mit in die Übung einzubauen.

Das Großseminar, in dem die Mehrzahl notwendig zum Zuhören verurteilt und in der Masse den Gefahren der Gedankenabschweifung und der Ermüdung ausgesetzt ist, sollte sich zudem noch andere Mittel einfallen lassen, um Mitarbeit und selbständiges Denken zu fördern. So bietet sich etwa die Möglichkeit, gelegentlich kürzere Pausen einzulegen mit der Aufforderung an alle, Gesichtspunkte zu einem Teilthema schriftlich zusammenzustellen, eine Definition zu formulieren, in einigen schriftlichen Sätzen zu einem vorgetragenen Fall Stellung zu nehmen. Selbst wenn es dann normalerweise nicht die Absicht ist, das Geschriebene einzusammeln oder von allen zum Vortrag bringen zu lassen, sind solche Selbsttätigkeit und etwa der Vergleich des Selbstformulierten zu vorgetragenen Äußerungen anderer förderlich. Weiterhin bietet sich als vorübergehende Unterbrechung die Möglichkeit der Bildung von Spontangruppen, ohne störenden Platzwechsel und aufhaltende Organisation, und sei es nur in der partnerschaftlichen Kleingruppe, mit dem Auftrag, sich über eine anstehende Frage in halblautem Gespräch zu verständigen und die Ergebnisse dem Plenum zu berichten. Auch hiermit wird das passive Hinnehmen unterbrochen durch die Ermöglichung des Dialogs für jeden Teilnehmer. Gewiß sind dies bescheidene Hilfen, um einer Notsituation zu begegnen, aber sie sollten nicht gering geachtet werden.

Von der Umformierung der großen Gruppe in kleinere sind stärkere Wirkungen zu erwarten und sie sollte daher vorgenommen werden, wenn sich die Möglichkeit dazu bietet. Die Schwierigkeiten sind vor allem personeller Art. Der Blick richtet sich auf den sogenannten akademischen Mittelbau und die Assistenten, um sie hierfür mit heranzuziehen<sup>23</sup>). Die Praxis hat übrigens gezeigt, daß einzelne Professoren auch Anfangsseminare nur ungern aus der Hand geben. In jedem Fall erfordert die Aufgliederung eine Team-Arbeit schon bei der Vorbereitung, um einen Konsensus der Auffassungen und effektiven Arbeitsweisen herzustellen. Möglicherweise läßt sich das in Deutschland noch wenig praktizierte „Konseminar“ durchführen, dessen Leitung in den Händen von mehreren liegt<sup>24</sup>). Vielleicht kommen wir zunehmend zu Formen des Team-Teaching auch im Hochschulbereich.

Von besonderem Interesse sind die Versuche, die Seminararbeit mit aufgeteilten Gruppen in die Hände von Studenten zu legen. Als Tutoren ausgewählte Studenten höherer Semester können sich in den Semesterferien in einem Inter-

natsseminar in konzentrierter Arbeit auf ihre Aufgaben vorbereiten<sup>25</sup>). Der Weg geht gewiß dahin, daß die Studenten in noch stärkerer Weise als bisher in der Seminararbeit initiativ werden, auch von sich aus Seminare organisieren und selbständig durchführen werden, ohne daß dabei gleich eine „kritische Universität“ entstehen muß. Dazu ist nötig, daß wir uns sehr viel mehr von Reglementierungen, schulmäßigen Studiengängen, den Druckmitteln der Pflichtvorlesungen und zu erwerbender Scheine lösen, also dem Studenten für die Durchführung seines Studiums mehr Freiheit geben, um dann nur für den Abschluß, bzw. durch Zwischenprüfungen Forderungen zu stellen, ohne zu fragen, auf welchen Wegen und mit welchen Mitteln die Leistungen erreicht wurden.

Zusammenfassend ist zu Übung und Seminar zu sagen, daß sie zum Erlernen wissenschaftlichen Denkens und zur Gewinnung wissenschaftlicher Haltung unabdingbar und daß sie bei richtiger Handhabung lernmethodisch äußerst effektiv sind. Unter Einbeziehung von Erfahrungen aus anderen Formen der Gruppenarbeit muß in Zukunft die Übung eine stärker bewußte methodische Gestaltung erfahren, um die in ihr liegenden Möglichkeiten auszuschöpfen. Die Anwendung von Medien und die Nutzung der Programmierung werden dabei zunehmend eine Rolle spielen. Die gegenwärtige Notlage der Massenübungen muß immer wieder die Forderung nach verbesserter personeller Ausstattung der Hochschulen laut werden lassen als wesentlichen Bestandteil zukünftiger Bildungsplanung. Zugleich ist im Augenblick zu versuchen, der Misere der großen Zahlen auf anderen Wegen wirkungsvoll zu begegnen. Bei der Gewinnung neuer Kooperationsformen wird die Mitarbeit der Studenten entscheidend sein. Das Schüler-Bild des Studenten sollte der Vergangenheit angehören. Der Schwerpunkt der zu erhöhenden Effektivität akademischer Arbeitsformen liegt jedenfalls bei den dialogischen Formen der Gruppen und ihrer Team-Arbeit.

Je mehr und fachgerechter in Zukunft die akademischen Arbeitsformen unter Beteiligung von Hochschullehrern, Assistenten und Studenten didaktisch reflektiert und exemplifiziert werden, — wobei abschließend auf das soeben bekannt gewordene „Kreuznacher Hochschulkonzept“ der Bundesassistentenkonferenz<sup>26</sup>) auch in bezug auf die didaktischen Fragen nachdrücklich verwiesen werden muß — um so mehr wird es auch möglich sein, Kontrollen des Erfolgs bei Lehrenden und Lernenden vorzunehmen und Muster und Maßstäbe für die Beobachtung und Beurteilung zu finden. Im Augenblick sind wir noch am Anfang dieser Forschung und wissen dabei bereits um die Grenze der empirischen Wege in bezug auf exakte Feststellungen in solchen Fragen<sup>27</sup>), für die etwa Prüfungs- und Examensergebnisse nur eine sekundäre Bedeutung haben. Effektiv wird es sein, in der Praxis die akademischen Arbeitsformen in ihren vielfältigen Möglichkeiten zu verbessern, Neues zu versuchen, auf Erfolgen aufzubauen, Erfahrungen richtig auszuwerten, sie in gemeinsamer Besinnung auszutauschen und wechselseitig Anregung zu geben.

*Anmerkungen*

- 1 S. DETLEF SPINDLER: Empirische Untersuchungen über den Studienbetrieb und seine wissenschaftliche Ergiebigkeit in der Meinung von Studenten der Pädagogischen Hochschule Oldenburg. Pädagogische Rundschau, H. 5/6 1968, S. 277.
- 2 ERICH WENIGER: Didaktik als Bildungslehre, Teil II, Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. Weinheim 1960, S. 19.
- 3 „... weil in jedem Unterricht, wenn er noch einigermaßen dem Charakter der Universität treu bleibt, die wissenschaftliche Darstellung die Hauptsache ist... Wenige verstehen die Bedeutung des Kathedervortrages; aber zum Wunder hat er sich, ohnerachtet immer von dem größten Teile der Lehrer sehr schlecht durchgeführt, doch immer erhalten, zum deutlichen Beweise, wie sehr er zum Wesen einer Universität gehört, und wie sehr es der Mühe lohnt, diese Form immer aufzusparen für die wenigen, die sie von Zeit zu Zeit recht zu handhaben wissen. Ja man könnte sagen, der wahre eigentümliche Nutzen, den ein Universitätslehrer stiftet, stehe immer in gradem Verhältnis mit seiner Fertigkeit in dieser Kunst.“ Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. (1808) In: Die Idee der deutschen Universität. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1956. S. 251.
- 4 KARL JASPERS: Die Idee der Universität. Berlin-Heidelberg 1946. S. 51.
- 5 S. HANS WENKE: Die Vorlesung in Vergangenheit und Gegenwart des akademischen Unterrichts. Didactica, H. 3/4 1967. S. 197.
- 6 A. a. O. S. 50.
- 7 A. a. O. S. 211.
- 8 Vgl. z. B. KARLHEINZ REBEL: Fernunterricht und Fernstudium im Vergleich mit anderen Unterrichtstypen. Zeitschrift für Pädagogik 1968, H. 5, S. 415 u. Bochumer Versuche mit programmunterstütztem Rechtsunterricht; in: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, Mitteilungen Nr. 6, Sept. 1968.
- 9 SCHLEIERMACHER, a. a. O. S. 252.
- 10 Vgl. TILBERT STEGMANN: Die Vorlesung in der Universität. Ein Sofortprogramm. DUZ 4/1968, S. 11 f. Dort heißt es, daß die Vorlesung mit einem in Buchform vorliegenden Faktorenfundament arbeiten sollte, das der Student besitzt.
- 11 Vgl. FRIEDRICH PAULSEN: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 3. Aufl. 1919 (Nachdruck 1960) Bd. 1, S. 39.
- 12 Die „Leitsätze zur Hochschulreform — Ein Entwurf des Arbeitskreises für die neue Universität München“ DUZ 6/68, S. 11 f. fordern: „In der Vorlesung soll in der Regel die Möglichkeit gegeben sein, Fragen zu stellen und Einwände zu erheben“. (64) Die Informationsschrift für Studienbewerber „Das Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Konstanz“ (1968) sagt: „Vorlesungen im traditionellen Sinne gibt es in Konstanz kaum mehr. Dem Studenten wird auf jeder Stufe der Ausbildung Gelegenheit gegeben, Fragen zu stellen, Einwände vorzubringen und offene Probleme zu erörtern. Auch in den Kollegs wird ein Teil der Zeit für die Diskussion verwendet.“ (S. 8)
- 13 Die Forderung begleitender Arbeitsgruppen erhebt die Ausarbeitung des ASTA der PH Göttingen „Schule-Lehrer-Hochschule-Student“ 1967/68, S. 34.
- 14 Auf den Berliner Hochschultagen mit dem Thema „Hochschuldidaktik“ vom 30. September bis 2. Oktober 1968 wurde von Studenten und Dozenten hierüber berichtet.
- 15 Vgl. dazu die Bemerkungen von HANS WENKE a. a. O., S. 209 und den Bericht von JUAN GUTIERREZ: Vorlesungskritik: Bericht aus Hamburg über eine studentische Initiative. DUZ 2/68, S. 14 f., sowie die Münchener Leitsätze (s. o.) DUZ

- 6/68 S. 11 ff.: „Vorlesungskritiken sind zu Semesterende einzuholen und den Dozenten mitzuteilen. Dabei können Fragebogen verwendet werden, an deren Formulierung Studenten und Dozenten mitwirken“. „Wirksame Lehre wird durch Kritik im Hinblick auf Gehalt, Niveau, Darbietung und wissenschaftliche Aktualität gefördert. Kritik als eine Äußerung wissenschaftlichen Denkens muß sachlich begründet und persönlich vertreten werden.“ (Godesberger Erklärung zur Hochschulreform v. 6. 1. 68)
- 16 Besonders hat FICHTE entsprechend seinem Aktivitätsprinzip der Tat-Handlung die „Konversatoria“ als akademische Lehrform hervorgehoben: „...wodurch denn der wissenschaftliche Unterricht aus der Form einfach fortfließender Rede, die er im Buchwesen auch hat, sich verwandelt in die dialogische Form, und eine wahrhafte Akademie, im Sinne der Sokratischen Schule, an welche zu erinnern wir gerade dieses Wortes uns bedienen wollten, erreicht werde“. Deduzierter Plan einer in Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt (1807), s. Die Idee der deutschen Universität, a. a. O. S. 133. In Verbindung mit einer kritischen Stellungnahme zur Vorlesung empfahlen die dialogische Form die Reformschriften von THEREMIN „Über die Deutschen Universitäten“, Berlin 1836, und BISCHOFF: „Einiges, was den teutschen Universitäten Noth tut“, Bonn 1842.
- 17 Vgl. KARL VON RAUMER: Die deutschen Universitäten (Geschichte der Pädagogik, Viertes Theil). Stuttgart 1854. Darin Artikel „Persönliches Verhältnis der Professoren zu den Studenten“ (S. 240 ff.).
- 18 Vgl. dazu auch die Auswertung des Fragebogens, den der „Arbeitskreis für Hochschuldidaktik“ an etwa 180 Hochschullehrer versandte und am 15. 6. 68 als Umdruck publiziert hat.
- 19 Vgl. FRANZ PÖGGELER: Methoden der Erwachsenenbildung. Herder, Freiburg 1964, S. 114—228.
- 20 OTTO FRIEDRICH BOLLNOW: Sprache und Erziehung. (Urbanbücherei) Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1966, S. 44.
- 21 S. Neue Auswahl aus den Schwalbacher Blättern: Beiträge zur Gruppenpädagogik, Wiesbaden 1965, S. 8.
- 22 OTTO FRIEDRICH BOLLNOW; in: Sprache und Erziehung. 7. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1968, S. 217.
- 23 Vgl. die Berichte von BRIGITTE BEHREND über das reich ausgebaute Tutorensystem an der Freien Universität Berlin. DUZ 1967 H. 5 u. 1968 H. 5.
- 24 Dazu HANS MARTIN STIMPEL: Erziehungswissenschaft, Lehrerbildung und Schule in der Bundesrepublik Deutschland und in Schweden. Hochschuldidaktische Akzente in der Deutschen Lehrerbildung. Kurzinformationen der Arbeitsgruppe für vergleichende Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Göttingen, Sept. 1968, Nr. 2, S. 17.
- 25 S. o. Anm. 14. Dazu ein weiteres Beispiel, wie Studenten Verbesserungen der Seminare vorschlagen:  
— „durch kleine Seminargruppen zur gemeinsamen Vorbereitung oder Bearbeitung einer umgrenzten Aufgabe innerhalb des Rahmenthemas; — durch Diskussionsgruppen, die sich zwischen den Seminarsitzungen treffen, um spezielle Probleme der Seminararbeit voranzutreiben; — durch informelle Planungsbesprechungen unter der Leitung des Seminarleiters; — durch gemeinsame Arbeit an bestimmten Tagen in der Bibliothek oder im Labor, wobei der Seminarleiter den einzelnen Teilnehmern des Seminars ständig zur Beratung und Unterstützung zur Verfügung stehen soll.“ (s. Anm. 13, dort S. 36, 37).
- 26 Dort heißt es:  
„Gegenwärtig sind solche Maßnahmen vordringlich, die den ‚feed back‘ für Lehrende und Lernende informell verbessern können:  
— die genaue Angabe für Ziele und Disposition einer Veranstaltung im voraus,

- die Entwicklung und Förderung von Vorlesungsrezensionen,
- die Einrichtung von Diskussionsstunden über die Durchführung der Lehrveranstaltungen,
- die Erhebung der Meinung der Studierenden,
- die Entwicklung von Mustern für die Unterrichtsbeobachtung,
- die ständige Überprüfung des Lernerfolges innerhalb einer Veranstaltung,
- die Objektivierung (wo möglich) und Öffentlichkeit der Prüfungen,
- die Beteiligung der Studenten an der Planung des Lehrangebots und der einzelnen Veranstaltungen,
- die Förderung derjenigen Lehrveranstaltungen, die die Fähigkeit und Bereitschaft zu Kommunikation und Kooperation hervorbringen, indem sie sie selbst einüben.“

(Schriften der Bundesassistentenkonferenz, H. 1, Bonn, Sept. 1968.

- 27 S. W. J. McKEACHIE: Motivation, Lehrmethoden und Lernen in Hochschulen; in: Pädagogische Psychologie, hrsg. v. FRANZ WEINERT. Kiepenheuer und Witsch, Köln 1967, S. 159—187. Dort heißt es über eine Untersuchung dieser Art: „Die Suche nach dem Goldenen Vließ war nicht schwieriger als die Suche nach den Maßen, die den Erfolg beim akademischen Studium vorhersagen.“ Vgl. den bemerkenswerten Bericht über die neueren Forschungen in den USA von EMIL SCHMALOHR: „Die Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen“; in: Zeitschrift für Pädagogik 1969 Heft 1.

## Diskussionsbericht

Die Diskussion unter Leitung von M. SCHWONKE beschränkte sich auf die Thesen des Referenten zum Problem der Vorlesung und der Übung. Andere (mögliche) akademische Arbeitsformen (z. B. Selbststudium, Arbeits- und Diskussionsgruppen, Projekt, Kurs, programmierter Unterricht...) waren weder Gegenstand des Referats noch der Diskussion. Im Mittelpunkt der Diskussion stand die Vorlesung, die als besonders problematische Lehrform angesehen wurde.

Die These des Referenten, die Vorlesung sei eine nicht zu ersetzende, notwendige und effektive Lehrform, wenn sie sachlich, didaktisch und methodisch angemessen eingesetzt und ihr monologischer Charakter zugunsten des dialogischen Prinzips eingeschränkt werde, wurde nicht kritiklos hingenommen. Folgende Argumente stellten Notwendigkeit und Effektivität von Vorlesungen in Frage:

- Der Sinn der Vorlesung ist nicht einzusehen, wenn sie zum Dialog mit den Studenten „aufgelockert“ werden soll und sich dann kaum von der Übung unterscheidet.
- Der Prozeß des Erkennens ist in der Wissenschaft nicht von einer Person allein vollziehbar, sondern erfordert den Dialog. Die Vorlesung eines Einzelnen ist abzulehnen, weil der Eindruck entstehen kann, es gäbe „die Wahrheit“. Wenn eine Vorlesung Sinn haben soll, dann muß sie wenigstens von zwei oder drei Dozenten durchgeführt werden. Der Dialog ist also um der Sache (und nicht der „Auflockerung“!) willen nötig.
- In der Vorlesung wird bereits Gedachtes reproduziert. Dadurch gehen Lebendigkeit und Anschaulichkeit verloren.
- Die Vorlesung ist keine angemessene Lehrform, weil wegen der Eingeleisigkeit der Kommunikationswege die Möglichkeit zu fragen oder zu kritisieren nicht besteht. Auch wenn diese Möglichkeit bestände, könnte sie im Falle eines größeren Gremiums nicht sinnvoll genutzt werden („psychischer stress“).
- Besonders gefährlich ist die „gute Vorlesung“, weil sie Autoritätsgläubigkeit und Rezeptivität fördert. Die Studenten „studieren“ dann nur „den Dozenten“ und nicht das Sachgebiet. Die „schlechte Vorlesung“ dagegen provoziert Abwehrmechanismen, schränkt das „gläubige Zuhören“ ein und bringt keinen sachlichen Gewinn.
- Die Vorlesung ist fragwürdig, weil auch anschaulich und lebendig Dargestelltes von den Studenten oft nicht richtig aufgenommen und verstanden wird. (Beispiel: An der Päd. Hochschule Berlin besuchten 7 Studenten eine Vorlesung mit dem Ziel, eine Vorlesungsnachschrift auf der Grundlage ihrer Aufzeichnungen anzufertigen. Der Vergleich mit dem Vorlesungstext zeigte, daß vieles nicht verstanden oder zumindest unklar war.)

Trotz dieser grundsätzlichen Einwände gegen die Vorlesung sahen die meisten Diskussionsteilnehmer in ihr eine sinnvolle akademische Lehrform. Sie übten jedoch an der gegenwärtig praktizierten Form der Vorlesung Kritik. Begründungen für die grundsätzliche Nichtersetzbarkeit der Vorlesung wurden über das im Referat Ausgesagte nicht gegeben. Einige Fragen müssen deshalb weiterhin gestellt werden: Was ist das Unersetzbare der Vorlesung? Was ist eigentlich ihr Sinn? Ist die Frage nach der Aufgabe der Vorlesung allgemein zu beantworten, oder stellt sie sich in den verschiedenen Wissenschaften bzw. den Sachbereichen in ihnen jeweils anders? Wann, wo, wie, in welchem Umfang ist die Vorlesung ersetzbar?



Eine empirisch gesicherte Theorie der Vorlesung und ihrer Effektivität im Zusammenhang mit der Frage nach dem Ziel des Studiums und der Effektivität anderer akademischer Lehr- und Lernformen wurde als notwendig erachtet.

Alle Vorschläge zur Verbesserung der Vorlesung zielten auf Beseitigung ihres einseitig monologischen Charakters. Eine scharfe Abgrenzung zur Übung wurde mit der Begründung abgelehnt, beide Lehrformen ergänzten sich in ihrer unterschiedlichen Funktion und seien aufeinander angewiesen.

Zur Erhöhung der Effektivität der Vorlesung wurden folgende Vorschläge gemacht:

- Die Vorlesung muß in sich eine dialogische Struktur haben, d. h. die Auseinandersetzung des Dozenten mit den Problemen und verschiedenen wissenschaftlichen Antworten auf sie muß vor der „Zeugenschaft der Zuhörer“ sichtbar und lebendig werden. Wenn der Erkenntnisprozeß des Dozenten zur Anschauung kommt, werden Rezeptivität und Kritiklosigkeit der Studenten weitgehend gebannt werden und Aktivität und kritische Reflexion an ihre Stelle treten. (In diesem Zusammenhang ist der Terminus „Vorlesung“ fragwürdig!)
- Die Studenten müssen während oder nach der Vorlesung die Gelegenheit bekommen, Fragen zu stellen und ihre eigenen Gedanken zu äußern.
- Vorlesungen sollten mehr als bisher gemeinsam von mehreren Dozenten durchgeführt werden.
- Die Länge der Vorlesung (z. B. 45 Minuten, einstündig oder mehrstündig pro Woche) sollte im Hinblick auf die Unterschiedlichkeit der Fachbereiche, der Themen und Zuhörer überdacht und flexibler gehalten werden.
- Die Studenten sollten rechtzeitig und intensiver in die Gesamthematik der Vorlesung eingewiesen werden, um sich gezielt vorbereiten zu können. Es geht darum, den Informationshorizont der Zuhörer anzugleichen (z. B. indem der Vorlesung die Lektüre eines Buches zugrundegelegt wird) und die Vorlesung von unnötiger Informationsvermittlung zu entlasten, um für das kritische Durchdenken der Probleme Zeit zu gewinnen.
- Die einzelne Vorlesungsstunde sollte vorbereitet werden, indem in der Stunde vorher vervielfältigte Thesen, Texte oder dergl. verteilt bzw. offene Fragen herausgestellt werden, die zum Denken und Literaturstudium anregen.
- Mehr als bisher sollten die Zuhörer während der Vorlesung für kurze Zeit die Gelegenheit bekommen, in spontanen Kleingruppen bestimmte Probleme zu durchdenken. Dadurch können auch in „Massenvorlesungen“ Aktivität, Motivation und Kritikfähigkeit erzeugt werden.
- Übungen zur Vorlesung dienen zur kritischen Verarbeitung, Vertiefung und Erweiterung des Vorgetragenen. Dieses Ziel kann nur in kleinen Gruppen erreicht werden, die auch von Studenten (älterer Semester) geleitet werden können.
- Technische Medien (Lichtbild, Film, Tonband), Anschauungs- und Arbeitsmittel müssen mehr als bisher eingesetzt werden.

Die Thesen zur wissenschaftstheoretischen und didaktischen Bedeutung der Übung (unter diesen vorläufigen Terminus faßte der Referent auch alle anderen dialogischen Arbeitsformen) wurden in der Diskussion allgemein anerkannt. Allerdings wurde an der oft praktizierten Form der Übung erheblich Kritik geübt und zur Erhöhung ihrer Effektivität folgendes vorgeschlagen:

- Rechtzeitig vor Ende eines Semesters sollten die Studenten sich über Ziele, Inhalte, Aufbau, Verfahren, Hilfsmittel und Voraussetzungen der einzelnen Übungen informieren können (z. B. in Vorbesprechungen), damit sie aus dem Angebot sinnvoll auswählen können und möglichst noch vor Semesterende die Verteilung der Arbeitsaufgaben stattfinden kann. Dadurch ist eine längere und gründlichere Seminarvorbereitung der Studenten und eine gezieltere Arbeit zu Beginn des neuen Semesters möglich. Schwierigkeiten der Stundenplangestaltung dürfen kein Hinderungsgrund für rechtzeitige Planungen sein.

- Der Dialog muß im Vordergrund der Übung stehen, wenn ihr Sinn erfüllt werden soll. Monologe des Übungsleiters oder lange Referate der Studenten müssen deshalb vermieden werden (z. B. können Referate vervielfältigt und eine Woche vorher ausgegeben werden).
  - Der Führungsstil des Übungsleiters muß unbedingt demokratischen Spielregeln entsprechen.
  - Mehr als bisher sollten die Sach- und Problembereiche der Übung durch Kleingruppen erarbeitet werden, die dann jeweils verantwortlich für die Durchführung des Auftrages sind, rechtzeitig entsprechendes Arbeitsmaterial (vervielfältigte Thesen, Referate, Diskussionsergebnisse usw.) erstellen, die Sitzungen vorbereiten und evtl. leiten.
  - Auch sehr große Übungen können durch Gruppenarbeit (auch Spontangruppen während der Übung), Podiumsdiskussionen, schriftliche Einzelarbeit während der Übung mit anschließender Diskussion, rechtzeitiges Verteilen vervielfältigter Referate, Thesen usw. und gezielte Aufträge effektiver werden.
  - Große Übungsgruppen können in kleineren Gruppen aufgeteilt werden (zumindest von Zeit zu Zeit), die von Studenten (älterer Semester) geleitet werden.
  - Der Lehr- und Lernerfolg der Übungen sollte mehrmals durch Hausaufgaben, Tests, Klausuren u. dergl. überprüft werden. Jedoch sind Bewertungen zu vermeiden. Lediglich die erfolgreiche Teilnahme an Übungen sollte bescheinigt werden.
- Die Frage, welche Effektivitätskontrolle menschlich und sachlich angemessen, sowie gültig und zuverlässig sein können, konnte nicht beantwortet werden.
- So oft wie möglich sollten zwei oder drei Dozenten zusammen eine Übung durchführen.

Für Vorlesungen und Übungen wurde gleichermaßen gefordert:

- Den Studenten muß die Gelegenheit gegeben werden, bei der Planung und Vorbereitung der Lehrveranstaltungen mitzuwirken.
- Alle Planungen müssen systematischer und frühzeitiger als bisher durchgeführt werden, damit z. B. auch rechtzeitige Vorankündigungen für das neue Semester möglich sind und die Studenten in den Ferien gezielter arbeiten können.
- Kritik an den Lehrveranstaltungen ist stets zu fordern und zu fördern!
- Die Kooperation der Lehrenden muß verstärkt werden.
- Auf den Erwerb der Arbeitstechniken muß in allen Lehrveranstaltungen Wert gelegt werden, vor allem in den ersten Semestern.

Während der Diskussion wurde der Zusammenhang zwischen der inneren Reform der Hochschule (hier der Arbeitsformen) und der äußeren deutlich (Behebung des Dozenten- und Assistentenmangels, bessere Ausstattung der Hochschule, z. B. auch mit Räumen, die Gruppenarbeit zulassen ...).

Die Fragen nach dem eigentlichen Sinn, dem Grad der (Un)-Ersetzbarkeit und den Grenzen der Vorlesung blieben in der Diskussion offen. Zur Frage der Effektivität der Vorlesungen und Übungen wurden verschiedene persönliche Erfahrungen und Meinungen vorgetragen und auf empirische Untersuchungen kein Bezug genommen. Eine Zusammenfassung vorhandener Forschungsergebnisse und eine Präzisierung der Fragestellungen wären ertragreicher gewesen. Die Notwendigkeit empirischer Untersuchungen zur Frage der Effektivität von Lehr- und Lernformen wurde jedoch betont. Es wurde außerdem vorgeschlagen, auch Hochschulkongresse effektiver zu gestalten und in großen Arbeitsgruppen im Wechsel von Plenum und Kleingruppen zu arbeiten.

PETER KLOSE



## Technische Medien und Arbeitsmittel im Hochschulunterricht

*1. Die Pädagogischen Hochschulen haben sich mit den in den modernen Medien liegenden Möglichkeiten zwar beschäftigt, aber vorwiegend in der Richtung auf Schüler und Schulen zu. Die Konsequenzen auf das eigene System sind fast alle noch zu ziehen.*

Erst die Hochschulkrise der Gegenwart hat deutlich gemacht, daß didaktische Überlegungen nicht allein auf die abhängigen Systeme zu nötig sind. In dieser Richtung hat die Pädagogische Hochschule eine erstaunliche Akzeptationsbereitschaft gezeigt. Die Lehrerbildung hat sich z. B. mit dem Programmierten Unterricht, der Problematik des Schulfernsehens, der Arbeitsmittel, des Unterrichtsfilms und anderer Lehr- und Lernhilfen ausgiebig beschäftigt. Ihre Aufgeschlossenheit hat es den Schulen möglich gemacht, deren Arbeitsformen in technologischer Hinsicht den gewandelten Verhältnissen in der Gesellschaft entsprechend zu verändern. Die in den Pädagogischen Hochschulen vertretene Didaktik rechnet für die Verwirklichung schulischer Aufgaben mit einer Fülle von Hilfen und Vehikeln. Sie hat die Beschränkung auf Buchdruck und sprachlichen Rapport längst durchbrochen; sie war beweglich, vorurteilsfrei und einfallsreich. Die starre Fixierung auf das Objekt Schule und auf die Aufgabe, jener mit Überlegungen zu Hilfe zu kommen, ließ jedoch eine Fehleinstellung entstehen, die aus den Schulzimmern längst bekannt ist. In der gleichen Intentionalität, in der sich der Lehrer auf die Schüler richtet und dabei vergißt, sich selbst als Komponente im Gefüge zu begreifen und sich als notwendigen Teil des Problems zu sehen, hat auch die Pädagogische Hochschule vergessen, ihre eigene Didaktik und das Instrumentarium, das sie dabei verwendet, in Frage zu stellen. So konnte es zu dem überraschenden Phänomen kommen, daß das Schlagwort von der hochschuldidaktischen Problematik nicht aus der Pädagogischen Hochschule, die dem didaktischen Fragenkreis am nächsten steht, kam, sondern von den anderen Hochschulen. In deren Krise wird eine Überprüfung der akademischen Lehr- und Arbeitsformen angestrebt. Man vermutet in dem, was mit dem Etikett „Hochschuldidaktik“ notdürftig gedeckt wird, Rationalisierungs- und Intensivierungsreserven, auf die man in der jetzigen allgemeinen Leistungskrise dringend angewiesen ist<sup>1)</sup>. Den Pädagogischen Hochschulen ist plötzlich ihr eigenes Versäumnis und Defizit zum Bewußtsein gebracht. Sie sollten sich gedrängt sehen, sich selbst in die Ebene der Institutionen einzustellen und auch das eigene System distanzierend als Schule zu begreifen, deren Formen man nicht undiskutiert als starre Gegebenheiten hinnehmen muß, die vielmehr ebenso wie die Verfahren der Schulen dem Gesetz der didaktischen Anpassung an die Erfordernisse der Aufgabe unterliegen. Der Abstand zu einer befriedigenden Gestaltung

der Verhältnisse ist nicht klein: Die Arbeitsformen der Lehrerbildung haben sich seit dem 19. Jahrhundert wenig verändert. Was sie für die Schulen entwickelt hat, nahm sie selbst kaum in den eigenen Lehrbetrieb auf. Sie hat die technische Entwicklung, die sie andererseits für die von ihr abhängigen Schulen als selbstverständlich ansieht, selbst nur zögernd akzeptiert. Nur an wenigen Stellen sind Einrichtungen der Lehrerbildung über die Technologie der 20er Jahre, nämlich die Rundfunk- und Verstärkertechnik hinausgekommen<sup>2</sup>). Im ganzen blieb das System reaktiv, nachziehend. Dadurch fällt die Pädagogische Hochschule aus für die wichtige Aufgabe, mit den technischen Entwicklungen in Kontakt zu bleiben und mögliche Rückwirkungen auf die Bildungseinrichtungen bereits im Vorfeld aufzufangen<sup>3</sup>).

*II. Es muß als Aufgabe einer Pädagogischen Hochschule angesehen werden, bei der Aufholung des Rückstandes nicht nur die eigenen Reformziele zu verfolgen, sondern durch Entwicklung übertragbarer Modelle auch die Strukturreform der übrigen Hochschulen zu fördern. Dabei geht es ebenso um die aktuellen Probleme der Hochschulkrise als um die ständigen Aufgaben akademischer Einrichtungen.*

An der Aufgabe, den eigenen technologischen Rückstand aufzuarbeiten, wird der Pädagogischen Hochschule eine wichtige Einsicht in ihre Situation möglich: Sie ist nicht nur Institution im Kreislauf mit dem Schulsystem, dessen theoretische Leitstelle sie darstellt und dessen notwendige Leistungsformen sie antizipiert; sie ist auch Glied im Gefüge der Hochschulen. Sie muß im Verband der akademischen Einrichtungen Schwerpunktaufgaben für die anderen Hochschulen übernehmen können, die nicht in ihrer alltäglichen Arbeitsrichtung liegen, sondern sich erst aus der bewußt angenommenen Zugehörigkeit zum akademischen Bereich ergeben. Die Situation ist folgende: Die Universitäten und anderen wissenschaftlichen Hochschulen, die sich im übrigen gegen die Pädagogischen Hochschulen wehren, rufen von sich aus nach hochschuldidaktischen Reformen. Ein Bedarf braucht ihnen nicht suggeriert zu werden. Die hochschulpolitische Peinlichkeit der Lage kann gar nicht beschämend genug empfunden werden, daß nämlich die Pädagogischen Hochschulen fast mit leeren Händen dastehen und an didaktischer Reform des Hochschulunterrichts weniger geleistet haben als manche Fakultät, mancher Fachbereich. Hier sollte die Pädagogische Hochschule unverzüglich die Herausforderung annehmen und sich der Aufgabe, hochschuldidaktische Verbesserungen zu entwickeln, mit ganzer Kraft zuwenden. Der Weg zur Rückwendung didaktischer Überlegungen auf das eigene System ist für sie verhältnismäßig kurz, kürzer als der der übrigen Hochschulen, die eine sachangemessene moderne Didaktik vorwiegend von Vorstellungen aus entwickeln müßten, die älterer Herkunft sind<sup>4</sup>). Wenn der Mangel im eigenen Haus bemerkt wird, sollte er nicht nur im Blick auf diese akute Notlage, sondern sogleich von einer höheren Objektivierungsstufe aus angegangen werden. Der Vollzug der Lehrerbildung in akademischen Einrichtungen ist ein exemplarischer Fall

von Hochschulunterricht überhaupt. Wenden sich die Pädagogischen Hochschulen seiner Verbesserung zu, müssen sie nicht nur geben, sie können auch für sich selbst aus der Studien- und Strukturreform der anderen Hochschulen Anregungen gewinnen.

Die hochschulreformerische Aufgabe ist auf zwei Ebenen zu durchdenken: Erstens geht es um akute Krisenprobleme, vor allem um Hilfen zur Bewältigung der Massen in der Lehre. Zweitens gilt es, das von den rapide gewachsenen Studentenzahlen unabhängige Problem zu lösen, wie das ständig zunehmende Wissen und die damit verbundene Notwendigkeit eines lebenslangen Studiums in der Lehre bewältigt werden<sup>5)</sup>. Beides fordert variable und auf die Hilfe der ganzen modernen Technik gestützte Verwirklichungsformen. Besonders am Massenproblem wird deutlich, wie die moderne Technik manchen bestehenden Engpaß überwinden könnte. Moderne Übertragungssysteme machen es möglich, Räume zu kombinieren und schließlich alle Lehrsäle einer Hochschule optisch und akustisch zu einem einzigen Großraum zu verbinden. Daneben gewinnen die Lehrdarbietungen selbst durch die intensivere Veranschaulichung, die von den technischen Systemen mitgeleistet wird, gleichzeitig an Eindringlichkeit. Wo der Lehrvollzug auf diese Weise noch nicht vom Druck der Massen entlastet werden kann, bietet die Möglichkeit der Konservierung von Unterricht weitere Gelegenheiten, die Lehrkapazität einer Hochschule ohne Vermehrung des Personals zu steigern. Steht neben dem aktuell erteilten noch ein Reservoir potentiellen Unterrichts zur Verfügung<sup>6)</sup>, kann die moderne Hochschule auch einem ihrer schwierigsten Probleme, nämlich den oft sehr unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, besser beikommen. Auch bei den krisenunabhängigen Aufgaben der akademischen Lehre ist mancherlei Entlastung von der Technik zu erwarten. Auch in der Großhochschule kann der Student an den Gegenstand herangebracht werden, allerdings meist nur über die Vermittlung der Medien.

Den Auswirkungen der Wissensexplosion kann durch technische Vermittlung propädeutischer Veranstaltungen und durch Programmierung der Einführung in die Methoden wissenschaftlicher Arbeit entgegengetreten werden.

*III. Die Skala der Medien reicht von Hilfsmitteln neutralen Charakters und geringer Wirkung auf das Hochschulsystem bis zu technischen Großsystemen, die sich im Leben der Hochschule stark bemerkbar machen, weil sie bis an den Funktionswandel der Hochschulen heranzuführen. Ein zeitgemäßer Vollzug von Forschung und Lehre setzt eine Besetzung der ganzen Skala voraus.*

Man soll davon ausgehen, daß pädagogische Aufgaben es wert sind, unter Aufbietung aller Mittel, die der Kulturstand erlaubt, erfüllt zu werden. Auf die Dauer können Kulturaufgaben, die in sich den Zwang zur Anwendung differenzierter Instrumente tragen, nicht im technologischen Vakuum, d. h. nicht auf niedrigerem Niveau angegangen werden, als es für andere Aufgaben in der Gesellschaft, z. B. die der Verwaltung und der Verteidigung besteht. Zwar würde das Vakuum automatisch von außen eingedrückt, aber sich auf diese Zwangs-

läufigkeit zu verlassen, ist nicht ratsam. Es würde im Vakuum von der Position systemfremder oder einseitiger Interessen her immer nur ein noch nicht einbezogener Anwendungsbereich des jeweiligen Mittels, z. B. des Fernsehens oder des Films, gesehen. Das führte zu Zufälligkeiten, unkoordinierten Aktionen, nicht integrierbaren Einlagerungen. Die Gefahr kann nur vermieden werden, wenn die Auffüllung des Vakuums von innen heraus, von der Aufgabe her erfolgt. Das System muß selbst ausreifen, nicht sich überwältigen lassen, es muß sich das technologische Komplement für seine wesentlichen Aufgaben selber aufbauen. Es entgeht damit der fatalen Erscheinung, daß von den Medien aus eine Globalpädagogik aufgebaut wird.

Die didaktischen Hilfsmittel sind unter sich sehr verschieden, in einem aber alle gleich, nämlich in ihrer Unterstellung unter eine höhere Lehr- und Arbeitsplanung. Nur wenn der Bezugspunkt aller Überlegungen die Ziele der Hochschule sind, bleiben unerwünschte Rückwirkungen aus. Technische Innovation ist kein Ziel an sich; Wirkungserhöhung der zentralen Funktionen der Hochschulen mit Hilfe der Technik ist die korrekte Zielangabe.

Daß ein Konzept gebraucht wird, geht schon aus der Vielfalt und der unterschiedlichen Reichweite der Medien hervor. Der Katalog der traditionellen Mittel hat sich eingespielt auf der technologischen Entwicklungsstufe des Buch- und Bilddrucks. Mit ihm lassen sich über die Unterstützung der mündlichen Lehre hinaus erreichen: die Durchbrechung der Grenze des bloß mündlich Berichteten, die Vergegenwärtigung von Wirklichkeit durch Bild, Photographien, Litographien, Schallplatte und recht angewendet eine mäßige Programmierung der Lernarbeit im Vorfeld der aktuellen Unterrichterteilung durch Arbeitsbücher mit Anweisungen für die Schülertätigkeit<sup>7)</sup>. Nicht möglich ist mit diesem Instrumentarium das Durchbrechen der Raum- und Zeitgrenze der Lehre, d. h. um Lehre zu erhalten, muß man zu bestimmter Zeit einen bestimmten Raum aufsuchen, in dem der Experte seinen Unterricht erteilt. Dabei ist die Teilnahme nur einer beschränkten Zahl möglich. Da die Einrichtungen der Lehrerbildung in ihren ersten Entwicklungsstadien nicht mehr als 200 bis 300 Studierende<sup>8)</sup> umfaßten, konnte die Lehrerbildung ihre Aufgabe ohne Störungen leisten. Weil ein Semester nur 30—80 Anwärter zählte, kamen alle gut in Klassen der Ausbildungs- oder Modellschulen unter, sie fanden in der Vorlesung Platz, zu Feiern konnte die ganze Hochschulgemeinde versammelt werden, an vielen Stellen war die Bildung kleinster Lerngruppen möglich. Die 30 Dozenten als Repräsentanten verschiedener Lehrgebiete reichten zu, um in einer übersichtlichen Ordnung das Unterrichtsangebot voll für die Unter-, Mittel- und Oberstufe zu präsentieren. Die ganze Studententätigkeit konnte in der offiziellen Lehrzeit untergebracht werden.

Anders bietet sich die moderne Hochschule dar. Sie kennt die Kleingruppe fast nirgends mehr. Ihr Studienplan sollte durch die Wahlfreiheit der Studenten bestimmt sein. Die Räume fassen die Zahlen nicht mehr, wenn sie nicht durch technische Übertragungseinrichtungen verbunden werden. Die Möglichkeit, alle Veranstaltungen im Belegungsplan unterzubringen, besteht nicht mehr. Die

Bedürfnisse haben sich mit der Wandlung des Lehrerbildes differenziert. Vielfache Überschneidungen sind notwendig und gewünscht<sup>9)</sup>. Da das Lehrpersonal nur in begrenztem Umfang ausgedehnt werden kann, wird der Wunsch dringlich, den Hochschulunterricht abgelöst von anwesenden Dozenten als freies Produkt höchst variabel kombinieren und einsetzen zu können, d. h. man schaut nach der Konserve aus. Unterrichtsreihen in den öffentlichen Funk oder das Fernsehen zu bringen, kann das Problem nicht ganz lösen, denn die Wahlfreiheit des Studenten wäre im Zwangsprogramm aufgehoben. Gesucht sind Wege zur Freisetzung des starren Unterrichtsangebots, zur Erhöhung der Studienfreiheit und der Möglichkeit der Selbstverfügung über die Ausbildung.

Für die speziell in der neuen Pädagogischen Hochschule aufgetretenen Ansprüche genügen technische Einrichtungen, wie sie der einzelne Dozent bedienen kann, nicht. Es werden Großanlagen erforderlich, die nicht mehr wie Lichtschreiber und Kreide ohne Aufwand zu handhabende Geräte sind. Eigene, selbstständige Systeme werden unumgänglich. Die Großeinrichtungen, etwa umfangreiche Fernsehanlagen, wirken tief in das Gefüge der Hochschulen ein. Gerade weil technische Systeme gegenüber Fächern und Inhalten neutral sind, wird das Wie und Warum ihrer Handhabung wichtig. Sie zwingen automatisch zur Kooperation, durchstoßen die Selbständigkeit der Lehrstühle, nötigen zu neuen Formen der Lehr-, Forschungs- und Finanzierungsplanung. Sie leiten neue, andere Formen der Bemühungen um den Studenten ein, auch die Situation der Studenten wird durch sie mitverändert.

Hier ist die Frage zu stellen, wie weit man mitvollziehen muß, was die technische Entwicklung bereitstellt. Diese Frage ist nur zu beantworten aus einer Gegenüberstellung des Katalogs der Aufgaben und des Katalogs der Medien und ihrer Wirkung<sup>10)</sup>. Das Ergebnis einer solchen Bilanz wird immer die Forderung sein, wesentlich mehr an technischen Möglichkeiten in Dienst zu nehmen, als dies bislang geschieht.

Ein weiterer Faktor ist die ökonomische Dimension. Der Mitteleinsatz muß in einem sinnvollen Verhältnis zur erwartbaren Wirkung stehen. Dies ist kein Plädoyer für die billigen und einfachen Hilfsmittel. Diese sind wegen eines ungünstigen Verhältnisses von Kosten und Wirkung oft die teuersten. Man kann angesichts der Koppelung von Aufgaben und Medien z. B. nicht sagen, daß das Fernsehen seiner Kostspieligkeit wegen als Hilfsmittel der Lehrerbildung ausscheidet. Weil einzelne Medien bestimmte Funktionen haben, die von anderen nicht übernommen werden können, kann keines wegbleiben. Ließe man z. B. im pädagogischen Bereich optische Medien beiseite, so wäre die unausbleibliche Folge eine Verformung der Lehre. Wer es nämlich mit Unterricht zu tun hat und dessen visuelle Repräsentation ausschaltet, arbeitet ständig mit einer unvollständigen und verzerrten Wirklichkeit.



*IV. Die Lösung des für die Pädagogik besonders kritischen Theorie-Praxis-Problems kann in Ausbildung und Forschung überhaupt nur noch mit Hilfe der neuen Medien weiter vorangebracht werden.*

Das Kernproblem der Pädagogischen Hochschule, die Bewältigung des Theorie-Praxis-Verhältnisses ist ein besonders deutliches Beispiel für die Notwendigkeit, das technische Hilfsinstrumentarium von den Aufgaben her zu definieren und sich nicht mit angeblichen technischen Zwangsläufigkeiten abzufinden. Von den Voraussetzungen des 19. Jahrhunderts her war für die Lehrerbildung eine Beschäftigung mit der objektiven Unterrichtswirklichkeit entbehrlich. Es genügte, Normen zu setzen und in der kontrollierenden Unterrichtsbeobachtung Abweichungen von den Regeln zu registrieren. Die von DILTHEY angestoßene Wendung über die Deskription zur Empirie im erziehungswissenschaftlichen Raum<sup>11)</sup> kam in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nur mühsam voran. Es waren technologische Grenzen, an die Wissenschaftler wie PETERSEN<sup>12)</sup> und WINNEFELD<sup>13)</sup> stießen, als sie sich in ihrer pädagogischen Tatsachenforschung bei der Auseinandersetzung mit der pädagogischen Wirklichkeit über die Grenze der verbalen Unterrichtsprotokolle hinausbegeben wollten. Es besteht ein merkwürdiger Widerspruch in der wissenschaftsmethodischen Einstellung auf die pädagogische Wirklichkeit und der auffälligen Zurückhaltung der Pädagogischen Hochschulen, moderne Aufnahme- und Übertragungstechnik in ihren Dienst zu nehmen.

Wenn es auch gilt, daß wissenschaftliche Unterrichtsforschung nicht das einfache Ergebnis des Einsatzes von Technik ist, so ist es doch andererseits auch ein Faktum, daß nur die Anwendung technischer Hilfen einen nennenswerten Fortschritt in den Methoden und Ergebnissen der Unterrichtsforschung bringen kann. Drei entscheidende Qualitäten sind es nämlich, die im bisherigen Repertoire der Instrumente nicht enthalten waren:

1. Die Trennung von Beobachter und Situation, die zwar mit einer gewissen Einengung des Beobachtungsfeldes bezahlt wird, dafür aber eine größere Natürlichkeit der beobachteten Situationen erbringt,
2. die Aufhebung der Bindung an die Einmaligkeit des Ablaufs durch die Möglichkeit unbegrenzt häufigen Abspielens der Aufzeichnungen und
3. die Aufhebung der Monoperspektivität durch gleichzeitige Beobachtung der Situationen aus mehreren Aspekten und spätere simultane Wiedergabe.

Ein ganzes Bündel von Anwendungsformen moderner Übertragungstechnik hat sich herausgebildet<sup>14)</sup>. Die Direktübertragungen, eine Art elektronisch vermittelter Hospitation, schaffen eine Ergänzungsform zum Beobachtungspraktikum in Klassenräumen. Bei dieser Form wird der Beginn der theoretischen Verarbeitung nicht auf das Ende der Hospitation verschoben, sondern beginnt bereits durch Blickführung mit der Kamera und den Kommentaren während des Unterrichtsvorgangs. Für die großen Hochschulen der Gegenwart ist bedeutsam, daß die gewonnenen Unterrichtsaufzeichnungen unterrichtliche Situationen für alle Lehrveranstaltungen zur Illustration verfügbar machen. Für die Pädagogi-

sche Hochschule als wissenschaftliche Hochschule ist darüber hinaus die Verfügbarkeit der Unterrichtssituationen in aufgezeichneter Form für Inhalts- und Geschehensanalysen wichtig. Diese können in einfacherer Form Teil des Ausbildungsprogrammes sein, in anspruchsvollerer Methodik sind sie Grundlage der didaktischen Forschung. Eine Reihe von Möglichkeiten sind an den deutschen Pädagogischen Hochschulen noch nicht ausgeschöpft, z. B. der Einsatz von Unterrichtsaufzeichnungen durch eine Vielzahl kleiner Bildwiedergabegeräte als Arbeitsmittel für Studenten<sup>15)</sup>. Auch der Einsatz von Fernsehanlagen zur Selbstbeobachtung und Eigenkritik der künftigen Lehrer ist nur in ersten Ansätzen entwickelt<sup>16)</sup>.

*V. Das technologische Komplement der Hochschulaufgaben läßt sich befriedigend nur von der Basis der Hochschule, nicht von einzelnen Lehrstühlen aus entwickeln. Eine weitgehende Professionalisierung und Zentralisierung des technischen Exekutivsystems ist die Konsequenz.*

Registriert man die Fälle von Medienverwendung in der gegenwärtigen deutschen Lehrerbildung, so ergibt sich eine stattliche Liste von Orten und beteiligten Personen. Selbst Großsysteme sind in ansehnlicher Zahl entstanden<sup>17)</sup>. Die Bindung der Systeme an zufällige lokale und persönliche Initiativen ist ein deutliches Charakteristikum der Anfangszeit. Diese ist aber sowohl für die Methodik der Lehrerbildung als auch für die Entwicklung der technischen Medien schon vorbei. Es liegen so viele Erfahrungen vor, daß die Konsequenzen für das Gesamtsystem der Lehrerbildung gezogen werden können und müssen.

Man kann die moderne Technik nicht voll für die Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen erschließen, ohne neue Funktionen in der Lehrerbildung zu schaffen. Das Gespann Dozent — Hilfschausmeister ist von den Experimentierfällen nicht ablösbar. Die Aufgaben sind beschreibbar und fallen nur zum Teil in den Funktionsbereich der Hochschullehrer. Diesen muß der dem Pädagogischen geöffnete technische Fachmann an die Seite treten, der im übrigen noch durch technisches Hilfspersonal unterstützt wird. Es zeichnet sich die Position eines Lehrstuhls für Hochschuldidaktik ab, der das der Hochschule zur Verfügung stehende Instrumentarium entwickelt und seine Verwendung leitet. Dies ist eine akademische Position etwa dem Bibliotheksrat vergleichbar. Dieser Fachmann ist am inneren Leben der Hochschule, an den Studien- und Forschungsfragen voll beteiligt, betreut andererseits das gesamte technische System.

Die Professionalisierung kann nicht zu weit getrieben werden. Die bei BBC ausgebildeten Fernsehdirektoren der englischen Teacher Training Colleges sind in ihrer Tendenz, sich allein von Produktionsgrundsätzen der Fernsehstudios leiten zu lassen, ein warnendes Beispiel<sup>18)</sup>.

Eine zweite Konsequenz, die aus den vorhandenen Erfahrungen zu ziehen ist, ist die Notwendigkeit der Zentralisierung. Die vorhandenen technischen Anlagen, etwa zur Unterrichtsmitschau, müssen nicht nur von den Lehrstühlen weg

unter die Zentraleinrichtungen einer Hochschule wie Bibliothek, Mensa usw. eingeordnet werden, eine Zusammenfassung ist auch oberhalb der Hochschulen erforderlich. Aus ökonomischen und personellen Gründen ist eine Zusammenarbeit auf Länder- und Bundesebene unentbehrlich, die über eigene Institutionen verfügen muß, ähnlich wie z. B. dem Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, das die audio-visuellen Medien betreut<sup>19)</sup>.

*VI. Sperren einer sachgerechten Erschließung der Möglichkeiten, die für den Hochschulunterricht in den modernen Medien liegen, sind eine stark technikfeindliche Komponente der deutschen Lehrerbildung, überholte Größenvorstellungen aus der Frühzeit Pädagogischer Hochschulen und die noch nicht genügend entwickelte Kooperationsfähigkeit der Hochschullehrer.*

Stellt man sich die Frage, warum angesichts der Situation, daß Aufgaben und Desiderata in der deutschen Lehrerbildung bestehen, die die technische Entwicklung jetzt erstmals befriedigen kann, die Indienstnahme dieser Technik so zögernd erfolgt, stößt man auf einige Barrieren:

Auffällig ist der große innere Vorbehalt gegen die Technik in der Theorie der Lehrerbildung und den Vorstellungen über die Gestalt des Lehrers. Die Konkordanz dieser Vorstellungen mit der Volksschulpädagogik und ihren humanitären Leitbildern, die immer etwas von Mißtrauen und Unverständnis gegen die modernen Mächte enthalten sowie der starke innere Einfluß der Jugendbewegung auf die Lehrerbildung der 20er Jahre und ihre Vorstellungswelt, die damit zusammenhängende starke Resonanz für kulturkritische Philosophien neurousseauischer Art, die langzeitige Bemühung um eine Theorie volkstümlichen Denkens, der stark konservative Grundzug in der Theorie der Volksbildung, dies alles war kein Boden, auf dem ein unbefangenes Verhältnis zur Technik entstehen konnte. Sollte die Lehrerbildung zur Hintertür hereinlassen, was sie sonst sorgfältig ausschloß? Die innere Abwehr hat jedoch im ganzen nicht hindern können, daß die Technik an einigen Stellen doch in das Instrumentarium des Ausbildungsvollzugs eingedrungen ist, sie ist aber schuld an einer fatalen Verspätung. Die auch gegenwärtig bei Neubauten zugrundegelegten Vorstellungen zeigen, daß sie an der Technik der 20er Jahre orientiert sind.

Eine zweite Barriere ist in den Lehrerbildung bestimmenden Größennormen zu sehen. Die BECKER-SPRANGERSche Akademie sollte 200—300 Studenten umfassen<sup>20)</sup>. Die dafür entwickelten Formen und Hilfsmittel stimmten mit der Konzeption überein. Die Bauformen sowie die inneren Arbeitsformen des Systems, etwa die zur Begegnung mit der Unterrichtswirklichkeit vorgesehenen Arrangements, waren voll zureichend. Eine fatale Kehrseite des vorzüglichen Modells war, daß es sich nicht auf größere Studentenzahlen ausdehnen ließ. Eine 2000—3000 Studenten zählende Hochschule ist ein völlig anderes System und braucht einen anderen Apparat zur Verwirklichung ihrer Aufgaben. Die Geschichte der Lehrerbildung der letzten Jahrzehnte zeigt, daß das Grundmodell

nicht ernsthaft in Frage gestellt wurde, daß aber die Studentenexplosion das System faktisch gesprengt hat<sup>21)</sup>. Es kam in der Weiterbildung des Instrumentariums zwar zu Fortschritten, aber nur im Zeichen eines Notstandes. Technik wird zur Erleichterung der Massensituation eingesetzt<sup>22)</sup>. Diese reaktive Aufnahme führt aber nicht weit genug, denn sie läßt die positivsten Möglichkeiten ungenutzt.

Hindernisse sind schließlich auch im Selbstverständnis des Hochschullehrers zu erkennen, der meist als einziger sein Fach vertritt. Das Hochschulsystem weist ihm eine Rolle als Monade zu. Nur in der Leitung der Hochschule, noch nicht aber in der Lehr- und Forschungsarbeit ist ein kooperatives Zusammengehen vorgesehen. Das Einlassen mit den modernen technischen Medien fordert ein hohes Maß an Kooperationsfähigkeit. Weil die Leistungsziele der Pädagogischen Hochschulen eng an die Annahme einer Unterrichtstechnologie gebunden sind, hat diese Hochschule die Möglichkeit, Kooperationsmodelle der Lehrenden auch beispielhaft für andere akademische Einrichtungen zu entwickeln.

*VII. Eine praktische Medienverwendung ohne Verformung der Inhalte setzt gleichzeitige theoretische Bemühungen voraus. Eine Theorie der Medien im Hochschulbereich hat mindestens 5 Ansatzpunkte: den Studenten, die zur Verfügung stehenden technischen Möglichkeiten und ihre künftige Entwicklung, den Hochschullehrer, die einzelne Hochschule als Betriebseinheit und die Lehrerbildung als ganze mit ihrem Doppelcharakter als Ausbildungssystem und als Verband von Forschungseinrichtungen.*

Wo technische Medien in größerem Umfang eingesetzt werden, gehen von ihnen selbst starke Wirkungen auf die behandelten Gegenstände aus. Derartige Systeme haben nicht mehr die Anspruchslosigkeit der Kreide, sie sind auf Motive, Vorentscheidungen über Einsatzrichtungen und Gebrauchsformen angewiesen. Hier ist eine Einbruchstelle kryptogener Pseudotheorien. Häufig wird ein unkontrolliertes Modernitätsdenken zur Leittheorie. Die technische Entwicklung wird als vorderster Wachstumspunkt der modernen Kultur angesehen, ihre Fortschritte wären durch alle anderen Systeme nachzuvollziehen. Diese haben die Produkte der technischen Entwicklung aufzunehmen und sie sich einzugliedern.

Ein zweiter unkontrollierter pseudotheoretischer Einschlag ergibt sich aus Leitvorstellungen über Schul- und Bildungsreform. Die technischen Medien werden als die mächtigsten Mittel angesehen, vorhandene Formen zu erschüttern.

Die gefährlichste Pseudotheorie ist die naive Auffassung, die technischen Mittel stellten neutrale Gebilde dar, die etwa das mit ihnen Übertragene völlig ohne Verformung transportieren und die sich ganz in eine wissenschaftliche Dienstbarkeit nehmen lassen.

Es ist für die Verwendung der Unterrichtstechnologie im Hochschulbereich eine eigene Theorie erforderlich, die Bestandteil der Hochschuldidaktik und der Theorie der Lehrerbildung sein muß. Dabei sind verschiedene Aspekte zu integrieren. Aus einer Zusammenschau der beteiligten Bedürfnisse, Ziele und Sachgesetze ergeben sich schließlich die Normen für den sachgerechten Aufbau und die Handhabung des technischen Komplements.

Erster Bezugspunkt einer solchen Theorie ist der Student. Er erwartet von seiner Hochschule die innere Sicherheit bei der Auswahl und der Darbietung des Unterrichtsangebots. Er fordert Übereinstimmung der eingesetzten Hilfsmittel mit den Zielen. Zugleich muß aber die Hochschuldidaktik darauf ausgehen, daß der Student die Selbstverantwortung für sein Studium übernehmen kann. Hier entsteht eine Kollision mit der inneren Tendenz technischer Systeme, die den Benutzer ihren Eigengesetzen zu unterwerfen versuchen. Die Medien enthalten für jede pädagogische Einrichtung das gefährliche Angebot, die Lernenden in allem zu steuern und sie zu bevormunden. Ein Rest starker Suggestivwirkung wird nie auszuschalten sein; es ist Aufgabe einer angemessenen Hochschuldidaktik, ihn möglichst klein zu halten.

Nicht weniger wird die Rolle des Hochschullehrers durch die technischen Medien betroffen. Seine Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit wird eingeschränkt, Kooperation wird ihm aufgenötigt. Ihm wird zugemutet, in der eigenen Lehrtätigkeit mit fremder Vorarbeit zu wirken: diese liegt als Entwurf im technischen System, das seine methodische Freiheit der Lehre einschränkt und im Inhaltlichen, das durch die Medien transportiert wird, und über das er nicht immer mitentscheiden kann. Er wird um so weniger fremden Konzeptionen unterworfen, je mehr er mit der Technik umzugehen lernt. Um diese geschmeidig zu machen für die eigene Lehre ist ein hohes Maß technischer Phantasie und Sachkenntnis erforderlich. Das Ja zur Inanspruchnahme der Technik kann Rückwirkungen auf die Lehre haben. Es kann eine falsche Selektion der Inhalte und der Verfahren eintreten, dadurch nämlich, daß alles der Technik Gemäße bevorzugt und das technisch schwer Erfäßbare vernachlässigt wird. So können empfindliche Lücken im Lehrangebot bei gleichzeitiger Erhöhung und Verfeinerung der Unterrichtstechnologie entstehen.

Für die Berücksichtigung der Unterrichtstechnologie in einer Theorie der Hochschuldidaktik können von den heute verfügbaren Erfahrungen bereits eine Menge Vorarbeiten geleistet werden. Die Wirkensrichtungen der einzelnen technischen Hilfssysteme sind beschreibbar, angebbar ist ihre Nähe oder Ferne zu bestimmten Inhalten, bekannt sind ihre Rückwirkungen auf die Sozialform des Unterrichtsvollzugs, man kennt die organisatorischen „Repressalien“, die von ihnen ausgehen, die ökonomischen Voraussetzungen ihrer Verwendung und kann aus alledem den Rangplatz bestimmen, den sie in der Skala aller hochschuldidaktischen Mittel, d. h. auch im Verhältnis zu den nichttechnischen Komponenten besitzen. Von dieser Position aus lassen sich Fragen und Aufträge an die Technik formulieren und läßt sich die technische Entwicklung kritisch auf ihre Bedeutung für die Aufgaben des Hochschulbereiches analysieren. Es läßt

sich etwa sagen, ob man zur Realisierung eines Leistungswunsches angesichts des Standes der technischen Entwicklung noch abwarten soll, oder ob sich ein solches Abwarten nicht rechtfertigen läßt.

Die schwierigsten theoretischen Aufgaben stellen sich dort, wo es nicht darum geht, mit Hilfe der Unterrichtstechnologie bereits inhaltlich Gesichertes weiterzugeben, sondern wo die Hochschule als Forschungseinrichtung mit Hilfe der Medien in die unerschlossenen Bereiche vordringt. Hier gilt es, den Wirklichkeitsbegriff zu definieren und die Reduktion der Natürlichkeit, welche durch Medien aller Art eintritt, in ihrem Grad und in ihrer Art zu beschreiben.

Kritisch geklärte Einsichten sind nötig, um Entscheidungen über die Unterrichtstechnologie einer einzelnen Hochschule zu treffen. Der Aufbau eines angemessenen Systems, seine Unterhaltung und seine personelle Besetzung können nur Ergebnis sowohl technischer wie ökonomischer und hochschuldidaktischer Überlegungen und Untersuchungen sein. Technisches System und wissenschaftliches müssen zusammenlaufen. Daß dabei die Grenze einzelner Anstalten immer überschritten werden muß, liegt auf der Hand. Die Hochschule als kleinere Betriebseinheit ist darauf angewiesen, daß überregionale Institutionen entstehen, die die Grundlagen für die fälligen hochschuldidaktischen, technischen und ökonomischen Entscheidungen erarbeiten<sup>23</sup>).

#### Anmerkungen

- 1 Die Bestrebungen sind vor allem in den Fachbereichen Medizin, Rechtswissenschaft und den technischen Disziplinen feststellbar.
- 2 dort nämlich, wo Fernsehanlagen zur Unterrichtsmitschau und zu psychologischen Beobachtungen eingerichtet wurden.
- 3 Die heute schon anstehende Entscheidung über Satellitenkommunikation für pädagogische Aufgaben kann z. B. durch Pädagogen wegen des fehlenden Kontakts mit den technischen Entwicklungen nicht mitvollzogen werden.
- 4 Nämlich nicht von der Basis einer theoretisch-didaktischen Ausbildung der Dozenten, sondern von den Vorstellungen aus, die diese aus der eigenen Schul- und Studienzeit mitbringen.
- 5 d. h., die Hochschulplätze werden nicht nur durch Abiturienten, sondern auch durch bereits Graduierte beansprucht, die ihre Fachkenntnisse dem Zeitstand anpassen wollen.
- 6 In Form von Tonband-, Fernseh- oder Filmkursen und als Lehrprogramme.
- 7 Vergl. H. HOLSTEIN: Arbeitsmittel im Unterricht, Bochum o. J. (1967).
- 8 H. KIRTEL: Die Pädagogischen Hochschulen, Dokumente ihrer Entwicklung I, Weinheim 1965 S. 84: „Ein zweijähriger Bildungsgang hat also mit 240—260 Besuchern zu rechnen.“
- 9 U. a. durch das Wahlfach, vergl. Das Wahlfach in der Lehrerbildung, Bericht über den 2. Päd. Hochschultag 1953, Weinheim 1956.
- 10 Stichwort hierfür ist die „Lernorganisation“.
- 11 W. DILTHEY: „Die Wissenschaft der Pädagogik, deren Möglichkeit von mir aufgezeigt ist, kann nur beginnen mit der Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling.“ (Gesammelte Schriften, 9. Bd. Stuttgart 3. A. 1961, S. 190).

- 12 P. U. E. PETERSEN: Die pädagogische Tatsachenforschung, Paderborn 1965, S. 245 f.
- 13 FR. WINNEFELD: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld, München 1957, S. 47 ff.
- 14 Vergl. v. Verfasser: „Die Unterrichtsmitschau in der Hochschulpädagogik und der Lehrerbildung“; in: Didactica, 2/1967, S. 101 ff. und „Filmdokumente in der Unterrichtsforschung“; in: Paedagogica Europaea 1967, S. 46.
- 15 Es ist denkbar, die Hochschulen wie mit Musikübungszellen auch mit Abspielzellen für Unterrichtsdokumente auszustatten und daß die Analyse von Dokumenten eine zum Studium gehörende normale Studienform ist.
- 16 W. ZIFREUND: Konzept für ein Training des Lehrerverhaltens mit Fernsehaufzeichnungen. Beih. 1 zu: „Programmiertes Lernen und Programmierter Unterricht“. Berlin o. J. (1966).
- 17 Bonn, Heidelberg, Vechta, Oldenburg, München, im Bau: Münster, Augsburg, Dortmund.
- 18 Vergl. Materialien des Europarats zum Seminar „Closed-Circuit-Fernsehen in der Lehrerbildung, York 1967“.
- 19 Die Forschungsarbeit des Instituts wird in der Reihe AVA publiziert.
- 20 Vergl. KITTEL a. a. O.
- 21 Die größten Hochschulen, z. B. Bonn, Berlin, München haben rund 10mal soviel Studenten als Becker für die Akademien festlegte.
- 22 Siehe das Kapitel „Massenmedien gegen Massenprobleme“, in: A. O. Schorb, Unterrichtsmitschau Bad Godesberg 1965, S. 9 ff. und einige Einwände gegen den Ansatz bei W. Zifreund a.a.O.
- 23 z. B. das „Institut für Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung“, München.

## Diskussionsbericht

Als Leiter der Arbeitsgruppe 2 wies H. RUPPRECHT einleitend darauf hin, daß die technischen Medien im Anwendungsbereich der Pädagogischen Hochschulen durchaus noch im Stadium der Erforschung seien. Ein wechselseitiger Erfahrungsaustausch erscheine daher dringend notwendig. Viel nützliches Material ruhe noch unveröffentlicht.

Einen weitgespannten Überblick über Einsatzmöglichkeiten und Verfahrensweisen der Unterrichtsmitschau (UM) vermittelte dann der von A. O. SCHORB gezeigte Film „Ein Weg zur neuzeitlichen Lehrerbildung“ (Institut für Bild und Film, München). Aufnahmen aus dem Klassenraum der UM an der Pädagogischen Hochschule Bonn zeigen über drei Kameras den Lehrer, die Gesamtklasse oder einzelne Schüler. Von einem Schaltzentrum aus lassen sich jeweils die ergiebigsten Sequenzen für die Projektion in den Hörsaal auswählen. Über mehrere Mikrophone können die Studenten während der Sendung Rückfragen stellen, die vom Dozenten unmittelbar oder in der sich anschließenden Nachbesprechung beantwortet werden. Eine differenzierte Auswertung des gesendeten Unterrichts erfolgt sowohl in Arbeitsgruppen der Studenten als auch der Tutoren. Studenten (im höheren Semester) haben Mitspracherecht bei Auswahl und Gestaltung der Sendung. Da eine Sendung in der Regel auf Band aufgenommen wird, ist sie für weitergehende Unterrichtsanalysen, aber auch für wiederholte Verwendung in Übungen einsatzbereit.

Im Anschluß an den Film trug SCHORB die vorstehend wiedergegebenen Thesen vor. In der folgenden Diskussion ging es zunächst um die Frage der Kooperation. Es wurden die Unterschiede in der technischen Ausrüstung der Videorecorder hinsichtlich Bandgeschwindigkeit, Spurbreite, Beschichtung der Bänder bemängelt und gefragt, ob nicht die Pädagogischen Hochschulen als „Machtfaktor“ die Industrie zur Vereinheitlichung veranlassen könnten. Ferner solle eine Informations- und Beratungsstelle geschaffen werden, welche die Pädagogischen Hochschulen bei der Neueinrichtung einer UM berät und die Erfahrungen schon bestehender Einrichtungen allgemein zugänglich macht. Mehrfach wurde der Wunsch geäußert, mitgeschnittene Unterrichtseinheiten in einem Katalog zentral zu erfassen und an interessierte Hochschulen im ganzen Bundesgebiet zu verleihen. Wie zu erfahren war, wird daran in der Pädagogischen Hochschule Heidelberg bereits gearbeitet; ebenso können vom Institut für Bild und Film in München bereits einige Titel (16 mm — Film mit Begleitheft) entliehen werden. Schwierigkeiten hinsichtlich der Ausleihe von Bändern liegen allerdings bislang in der technisch unterschiedlichen Ausstattung der Maschinen. Die Pädagogischen Hochschulen müßten daher untereinander zu einer Übereinkunft kommen und sich für ein bestimmtes Wiedergabesystem entscheiden. Es wären dann auch die Voraussetzung für ein gemeinsames Ausbildungsprogramm gegeben.

Ein Student bemängelte im Anschluß an These 6 die derzeit bestehende Kooperationsunfähigkeit der Hochschullehrer und forderte ein Mitspracherecht der Studierenden im Hinblick auf die Lehre und die Lernziele. Dies wurde von SCHORB, wenn auch nur für die Studenten höherer Semester, zugestanden. Die verantwortliche Beteiligung der Studenten an der Gestaltung der UM sei schon deshalb von großem Interesse, weil dadurch eine Manipulation durch das technische Medium weitgehend verhindert werde. Manipulation sei ein systemimmanentes Problem und lasse sich beim besten Willen nie ganz vermeiden. Andererseits sei es für den Studenten in den



Anfangssemestern zunächst ein Vorteil, wenn sein Blick durch die Kamera geleitet werde und wenn bestimmte Situationen durch das Medium zum besseren Verständnis herausgehoben werden.

Es schloß sich die Frage an, wie die UM in die Hochschuldidaktik sinnvoll eingebaut werden solle. Dazu erklärte SCHORB, die UM sei lediglich als Vorbereitung und Ergänzung des Praktikums in der Schulklasse denkbar, nicht aber als dessen Ersatz. Man müsse sich beim Einsatz der UM immer bewußt bleiben, daß durch das Medium Szenen und Ausschnitte isoliert werden, so daß selten die Gesamtsituation sichtbar werde. Daher könne auch eine Hochschule letztlich kaum mit einem Wiedergabegerät und geliehenen Konserven auskommen. An jeder Hochschule müsse zumindest ein Aufnahmegerät vorhanden sein, damit eigene Aufnahmen und Analysen möglich seien. Darüber hinaus werde man wohl bald nicht mehr umhin können, an einer Hochschule mehrere Boxen mit Videorecordern zu installieren, um einzelnen Studenten eigene Unterrichtsanalysen zu ermöglichen.

In diesem Zusammenhang betonte SCHORB, das Fernsehen (UM und Telekolleg) sei zwar ein wichtiges hochschuldidaktisches Mittel, aber man dürfe darüber nicht die Bedeutung von Funk (Funkkolleg) und Film im Hochschulunterricht zu gering veranschlagen. Als Beispiel zeigte er einen Film, der mittels dreier synchronisierter Projektoren das Unterrichtsgeschehen gleichzeitig von drei verschiedenen Perspektiven vorführte. Problematisch an dieser Lösung erschien vielen Teilnehmern der hohe technische Aufwand und die erheblichen Kosten der Apparaturen. Die Frage, ob auch eine 3-Teilung des Bildes auf dem Fernsehschirm möglich sei, wurde von Schorb bejaht. Er verwies jedoch auf die hohen Kosten der dazu erforderlichen Zusatzgeräte; vor allem die Frage eines qualifizierten Bedienungspersonals sei ein weithin ungelöstes Problem.

Schließlich kam die Rede auf die Grenzen der technischen Medien im Hinblick auf die Lehraufgaben des Hochschulunterrichts. Diese Grenzen würden erst dann sichtbar, wenn das System der UM voll in die Hochschule übernommen und auch in den Unterricht der Fachdidaktiken eingebaut sei. Dies sei zwar bis heute bei weitem noch nicht erreicht; es könne aber schon jetzt die Befürchtung ausgesprochen werden, daß der Student vom Medium zu stark geprägt und manipuliert werde, was eine erhebliche Behinderung seiner Forschungstätigkeit bedeute. Es müsse daher — so SCHORB — alles getan werden, eine Manipulation des Studenten durch das Medium zu verhindern.

NIKOLAUS HARDERS, ARMIN RIEDL

## Studium zwischen Planung und Freiheit

Die langjährige Diskussion der Schäden unserer Hochschulen verdichtet sich allmählich zu konkreten Schritten auf eine Hochschulreform hin. Zentralpunkte dieser Reform sind das Selbstverständnis der Wissenschaft, die gesellschaftspolitische Stellung und Funktion der Hochschulen, ihre Bezogenheit auf die Ausbildung zu bestimmten Berufsfeldern, ihre innere Organisation, ihre Einstellung gegenüber didaktischen Fragestellungen und damit zusammenhängend: Aufbau, Gestaltung und Abschluß von Studiengängen. Der letzte Aspekt ist Gegenstand meiner Ausführungen. Er bedarf einer detaillierten Darstellung. Dabei sollte der Zusammenhang mit den übrigen Reformansätzen nicht unbeachtet bleiben. Außerdem sind in den Blick zu nehmen die Ergebnisse der anderen Arbeitskreise dieses Hochschultages zu dem Themenkreis der Hochschuldidaktik.

Die vielseitigen Verflechtungen und bedingenden Faktoren meines Themas verführen, in unverbindlichen Allgemeinheiten oder in Darlegung eines Unbehagens steckenzubleiben. Ich werde mich darum bemühen, zur Formulierung von Schritten zu kommen, die eng und konkret an der Studienrealität ansetzen. In der Regel habe ich den Studiengang des Lehrers im Auge.

Bei der Formulierung meiner Diskussionspunkte zur Erneuerung des Studienganges und der Prüfungen führe ich zum Teil Ansätze der Studentenschaft und des Wissenschaftsrates fort. Besonders die Studentenschaft hat während der letzten Jahre detaillierte Vorarbeiten zu einer Hochschuldidaktik geleistet. Ich gliedere meinen Vortrag in drei Abschnitte:

1. Studium als Lern- und Erkenntnisprozeß vollzieht sich in der Spannung von Planung und Freiheit.
2. Teilschritte zur Erneuerung der Studienorganisation und Studienkontrolle.
3. Begleitende Maßnahmen.

### *1. Studium als Lern- und Erkenntnisprozeß vollzieht sich in der Spannung von Planung und Freiheit*

Noch vor wenigen Jahren hätte diese Formulierung meiner These einer weitläufigen Begründung und Erklärung bedurft. Es wäre sonst zu befürchten gewesen, als Widersacher der sogenannten akademischen Freiheit angesehen zu werden. Unter vermeintlicher Berufung auf die Väter der neuhumanistischen Uni-

versität wurde als fraglos richtig und selbstverständlich angesehen, daß dem Geist und Stil der Wissenschaft nur die völlige Freiheit des Studiums und die durch keine Lenkung beengte Spontaneität des Studenten entsprächen. Anspruch und Konsequenz dieser Freiheit wären das sicherste Auslesekriterium für die akademische Elite, denn nur wer in der akademischen Freiheit zu einem erfolgreichen Studium komme, Selbstzucht ohne äußeren Lenkungsdruck aufbringe, die Studierfreiheit nicht mißbrauche, nur der habe den Beweis erbracht, daß er zur Elite gehöre und für Wissenschaft und Studium geeignet sei.

Mit scheint, daß damit den Verfassern der Universitätsschriften eine Form der Studierfreiheit unterstellt wird, die sie nicht gemeint und praktiziert haben. SCHLEIERMACHER „sorgte dafür“ (24, 276), daß die Studienmöglichkeiten für jeden Studenten optimal gestaltet wurden. Er „bemerkte“ (24, 276) durchaus, wenn sich ein Student dispensierte. SCHELLING ließ sich „den Fleiß und die auf die Wissenschaft gerichtete Absicht eines jeden einzelnen beweisen“ (24, 22). FICHTE ließ in „Examina, Konservatoria und durch schriftliche Ausarbeitungen“ das Vermögen des Studenten sich „üben“ (24, 134). „Preisaufgaben, dargebotene Belohnungen und Ehrenzeichen zur Ermunterung des Fleißes und zur Erweckung der Ehrliebe“ (24, 278) wurden von SCHLEIERMACHER nicht als Beschränkung der Studierfreiheit aufgefaßt, sondern vielmehr als sie unterstützende, ja, ermöglichende Hilfen. Für SCHLEIERMACHER und seine 45 Kollegen war es 1809 ohne institutionalisierte Organisation noch möglich, ihren 265 Studenten (1:6) in der Personalbegegnung Hilfen zum sinnvollen Gebrauch akademischer Freiheit durch unveranstaltete individuelle Kontrollmöglichkeiten, Konservatoria, Übungsarbeiten usw. angedeihen zu lassen.

In der Gegenwart allerdings wuchsen sich Hochschulen zu Großbetrieben aus (München 1966/67 26 500 Studenten, 1930 wissenschaftliches Personal, 1:14). Damit wurden neue Gesetze geltend für die Organisation von Wissenschaft und akademischer Ausbildung. Gesellschaftliche Stellung und Auftrag der Hochschulen änderten sich in den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen. Die Studiengänge wurden durch Spezialisierung immer unkoordinierter und unübersichtlicher, die Studenten stellten natürlicherweise immer pragmatischere Forderungen an ihre Ausbildungsstätten, die Hochschullehrer konnten sich einer Funktionsdifferenzierung nicht entziehen.

Trotzdem stand bis vor wenigen Jahren im allgemeinen Hochschulbewußtsein noch immer ungebrochen das Bild der Universität des deutschen Idealismus mit Personalbegegnung, Übersichtlichkeit der Studiengänge, elitärer Leistungsmotivation und fachumfassender und -übergreifender Tätigkeit der Ordinarien. Dieses Eigenbild der idealistischen Universität beginnt heute abgelöst zu werden von nüchternen, den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen angepaßten, pragmatischen Vorstellungen.

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung des Studiums von 1966 stellen einen Markstein dar im Umwandlungsprozeß der deutschen Hochschulen. Wenn diese Empfehlungen auch noch nicht die Hochschulrealität haben

durchgehend verändern können, so änderten sie doch ihr Selbstverständnis, indem sie einer Ideologie von Studierfreiheit, Zweckfreiheit und gesellschaftlicher Unbezogenheit der Hochschulen das Modell einer gesellschaftsbezogenen Hochschule als Ausbildungsstätte entgegenstellten.

Das Problem, das in der Praxis des Großbetriebes Hochschule im Zuge der angestrebten Erneuerung gegenwärtig zu lösen ist, besteht u. a. darin, aus weitgehend un gelenkten, unkoordinierten und unkontrollierten Studien Ausbildungsprozesse werden zu lassen, die zwar nicht fest programmiert sind und die nicht nur das Maß der Effektivität und Ökonomie zum allein entscheidenden Kriterium werden lassen, die aber doch detaillierter und wissenschaftlicher Planung, einer von der Funktion her bedingten Organisation und regelmäßiger Kontrolle unterworfen sind.

Wir erwarten von der Ausbildung des Lehrers nicht nur 1. die Vermittlung des für den Beruf notwendigen Wissens, von Arbeitsmethoden und von Anfangsfertigkeiten, sondern darüber hinaus vor allem 2. die Ausbildung des Vermögens, selbständig, kritisch und produktiv zu denken, Erfahrungen und Erkenntnisse in Frage zu stellen und damit die Bedingtheit jedes Erkennens zu begreifen und 3. die Ausbildung einer aktiven gesellschaftspolitischen Verantwortlichkeit und eines wachen pädagogischen Problembewußtseins.

Bewußtseinszuwachs und verantwortliche Bezogenheit bilden sich in der Auseinandersetzung der Person mit der sozialen und sachlichen Umwelt. Sie sind im innersten Kern nicht garantierbares Ergebnis eines wie auch immer gearteten Lehrganges. Niemand kann für den anderen erkennen oder ihn mit Sicherheit zu Erkenntnis und beständiger Verantwortlichkeit führen. Die letzten, entscheidenden Schritte muß der Lernende immer selber machen, das ist seine Freiheit, darin liegt ein Risiko. Vor allen anderen muß der angehende Lehrer in seinem Berufsstudium diese Erfahrung bewußt gemacht haben, um sie über ein langes Lehrerleben hin als geistige Haltung in der Erziehungswirklichkeit durchhalten zu können. Er muß im Studium an sich selbst erfahren haben, daß der kreative Prozeß des Erkennens, der Verantwortungsreifung und des Erprobens von Sinnalternativen kein Produkt einer Mechanik ist.

Das heißt allerdings nicht, daß Lernziel, Lernweg und Lernschritte ausschließlich in das ad libitum des Lernenden gestellt und die Bemühungen des Lehrenden unwesentlich sind. Gerade einer der Verfasser der Universitätschriften — SCHELLING — präzisiert das Phänomen der akademischen Lernfreiheit: „Im Lernen . . . findet keine Wahl statt: man muß durch alles, durch das Schwere, durch das Leichte, durch das Anziehende wie durch das minder Anziehende hindurch; die Aufgaben werden hier nicht willkürlich, nach Ideenassoziationen oder Neigung genommen, sondern mit Notwendigkeit“. (24, 25) „Es gibt keine wahre Freiheit, als durch absolute Notwendigkeit“ (24, 12).

Die dem Studierenden begegnende Person Schellings repräsentierte für ihn die Notwendigkeit, d. h. die Unbedingtheit und Unerläßlichkeit der Forderung. In den gegenwärtigen Masseninstitutionen kommt es nicht ohne weiteres zu einer

in diesem Sinne die Unbedingtheit repräsentierenden Personalbegegnung. Mit der lebendigen Repräsentanz aber gerät damit nicht selten die Notwendigkeit selbst in Verlust. Aus der durch akzeptierte Notwendigkeiten nicht gebundenen Freiheit wird dann unverbindlicher, verpflichtungsloser Liberalismus; was beliebig ist, verpflichtet zu nichts. Hier, so scheint mir, müssen mit Hilfe sich als Funktion verstehender Einrichtungen Raum und Würde der Studierfreiheit geschützt und ihre durch Hypertrophie entstandene Perversion beschränkt werden durch geplante Hilfen.

Weite Strecken des Weges, der zur Ausbildung der oben genannten Fähigkeiten führt, unterliegen auch auf den Hochschulen den Bedingungen geplanter Veranstaltungen, ja, diese bilden sogar bis zu einem gewissen Grade die Voraussetzung für die Möglichkeit, das intendierte Ziel zu erreichen.

Studium als Bemühen um sinnerschließendes Erkennen und als Voraussetzung für verantwortungsfähiges Können wird von je einzelnen Personen in den zu diesem Zweck geschaffenen Einrichtungen durchlaufen. Der Bereich der Lernfreiheit ist dabei zu begründen aus dem Charakter des kreativen Prozesses, in den sich die um Erkenntnis bemühende Person einfügt; Planung und Organisation sind begründet aus der Eigengesetzlichkeit der für diesen Zweck und für diese Personen geschaffenen Einrichtungen und dem in ihnen organisiert ablaufenden Lehrgang.

Unter Planung ist nicht verstanden eine nur quantitativ äußere Hochschulplanung. Damit ist auch nicht gemeint eine terminierende Organisationsform des bloßen Funktionierens. Vielmehr wird Planung begriffen als der eingerichtete und damit der Personwillkür entzogene Grundriß eines Vorhabens — in unserem speziellen Fall: Lehrer zu werden, Lehrer auszubilden. Damit richtet der Plan den Raum ein für die personale Freiheit, wobei — zugegeben — viele Studenten trotzdem nicht in den Raum akademischer Freiheit vorzustößen vermögen. Die Einrichtung mit ihrer planenden Gestaltung muß sich als ein schützendes Gefäß für das verstehen, wofür sie geschaffen worden ist, nämlich für das im letzten nicht Planbare, nicht Machbare, weil sich in Freiheit vollziehende Erkennen und Bewußtwerden der je einzelnen Person. Die geplante Einrichtung muß sich verstehen als Hüterin des Raumes der geistigen Freiheit, die Bedingung des Lernens ist.

Damit sind Planung und Freiheit im Prozeß des Studiums nicht Alternativen, sondern konkurrierende Bedingungen; beide drängen zur Verabsolutierung bzw. Perfektion und gefährden damit den Prozeß des Studiums. Studierfreiheit wird dort mißbraucht, wo sie vom Lernenden als ad libitum praktiziert wird und damit Erkenntnis- und Bewußtseinszuwachs in geistiger Zucht verfehlt werden; wo sie vom Lehrenden zur Abstützung und Erhaltung von Standesprivilegien und zur Abwehr von Angriffen auf eine autoritäre Hochschulstruktur verwendet wird. Studienplanung und -organisation werden dort mißbraucht, wo der Lernende seinen Studiengang auf einen eingleisigen, vollkasko versicherten Lehrgang reduziert; wo die Hochschule im Lernenden nur noch unmündige, „zu optimaler Lernfähigkeit konditionierte Lernmaschinen“ (12, 94) sieht.

Eine begrenzte organisierte Verschulung des Studiums ist abzuleiten aus der sachimmanenten Organisation des Lernprozesses in einer Masseneinrichtung — nicht aber aus der mangelnden Mündigkeit der Lernenden.

## *II. Teilschritte zur Erneuerung der Studienorganisation und Studienkontrolle*

Mit Recht wird darüber geklagt, daß die reale Hochschulreform gegenwärtig steckenbleibt in immer neuen Reformplänen. Die Gefahr, in der vor allem die studentischen Ansätze zu einer Hochschulreform stehen, ist die Grundsätzlichkeit, auf die sich die Diskussionen häufig beschränken. Zwar bedürfen Anstoß zu einer Veränderung und diese selbst einer gewissen Klarheit über die Richtung der Bewegung. Die ersten oft kleinen Schritte werden aber bereits vollzogen werden können, ohne daß der gesamte Weg und das Ziel selbst schon bis in die Einzelheiten ausformuliert sind und als realisierbar erscheinen. Vor allem werden die ersten, z. T. bescheiden oder unzureichend anmutenden Schritte zu vollziehen, bzw. mit zu vollziehen sein, selbst dann, wenn eine grundsätzliche Reform nur über Wege erreichbar zu sein scheint, die unverbunden mit den gegenwärtig beschrittenen sind, d. h. Neubeginn aus radikal anderem Grundverständnis notwendig zu sein scheint.

In diesem Zusammenhang kann uns die in Anlehnung an MATTHEW B. MILLS VON ANWEILER getroffene Unterscheidung zwischen Innovation und Reform weiterhelfen. ANWEILER plädiert für eine Streichung des vagen und diffusen Begriffes „Reform“. „Die moralische oder kulturkritische Tendenz, die dem Begriff der pädagogischen Reform in Europa und in den USA in unserem Jahrhundert innegewohnt hat, soll durch die neue Bezeichnung eliminiert werden.“ Innovationen „auch wenn sie Bestandteile weitreichender Strategien sind, stellen planmäßige, begrenzte Versuche und Operationen zur Erreichung bestimmter Ziele dar, sie sind keine aus bloßem pädagogischen Enthusiasmus geborene Totalentwürfe für radikale Änderungen des Schulwesens, sondern eher wissenschaftliche Unternehmungen. . . Der herkömmliche Begriff der Schulreform als ein durch Gesetz inauguriertes, in einer bestimmten Zeit ablaufender und eine neue, dauerhafte und stabile Ordnung schaffender administrativ-technischer Vorgang ist ohnehin fragwürdig geworden — die Reform als Prozeß dagegen, als Serie von Neuerungen, als prinzipiell elastischer und offener Dauervorgang entspricht dem dynamischen Wandel der modernen Gesellschaft.“ (1, 245)

ANWEILER weist am Beispiel einiger europäischer Schulreformen der letzten beiden Jahrzehnte nach, daß optimale Veränderungen des Schulwesens dort verwirklicht werden konnten, wo „der Umbau des Schulwesens dem Auswechseln von Rädern bei einem fahrenden Wagen“ (1, 246) gleichkam. Während dort, wo allgemeine und sehr tiefgreifende Umgestaltungen dekretiert worden sind, wo der Wagen angehalten und auf eine neue Straße gesetzt worden ist, er bald die Richtung verlor und in einer Sackgasse endete. Die Frage, ob die Reform unserer Hochschulen abrupt tiefgreifend, das Selbstverständnis radikal

verändernd — oder in sich prozeßartig zu einer Gesamtreform integrierenden Einzelschritten erfolgen sollte, diese Frage dürfte nach den Erfahrungen der vergangenen Jahre zugunsten der Teilschritte beantwortet sein, selbst wenn die Ungeduldigen dabei unbefriedigt bleiben. Jeder der Teilschritte verändert die Hochschulen, hat Rückwirkungen auf ihr Selbstverständnis und damit weiter auf die Gesellschaft.

Die folgenden Diskussionspunkte verstehen sich als partielle Innovationen im vorstehenden Sinne. Ich bin mir bewußt, mich mit diesen Vorschlägen dem Vorwurf auszusetzen, nur „kleine Brötchen zu backen“. Falls es uns aber gelingen würde, wenigstens in dem einen oder anderen Punkt (z. B. Synchronisation der Studieninhalte und Offenlegung der Prüfung) Breitenwirkung zu haben, ist für die so notwendige Erneuerung unserer Hochschulen mehr geschehen als durch glitzernde Wortkaskaden.

#### a) Studienorganisation

##### 1. Kritische Überprüfung und detaillierte Formulierung des Kanons der Studieninhalte

Die durch den Lehrbetrieb tradierten Inhalte bedürfen einer sorgfältigen, kritischen Überprüfung auf ihre Bedeutsamkeit hin. Kriterien für eine Überprüfung liefern die einer gründlichen, gesellschaftspolitischen Analyse unterzogenen Berufsfelder. Für den Lehrer wird z. B. zu prüfen sein: Welche Anforderungen sind heute an einen Lehrer zu stellen: im kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich? Welche Funktionen erfüllt er? Welches fachliche bzw. erziehungswissenschaftliche Basiswissen braucht er? Bei Beantwortung dieser Fragen wird nicht nur die Wissenschaft zu Rate zu ziehen sein, sondern ebenso der Abnehmer der Hochschulabsolventen, also Schulen und Gesellschaft im weitesten Sinne. — Die Anstellungsordnung der Mediziner beispielsweise formuliert die Anforderungen an den späteren Arzt und hat ihre Rückwirkung auf den Kanon der Studieninhalte.

Die einzelnen Fächer — vor allem die Pädagogik selbst — werden sich in stärkerem Maße, als es bisher geschehen ist, der Mühe unterziehen müssen, einen detaillierten Kanon ihrer Inhalte aufzustellen. Mediziner und Techniker haben für ihre Studiengänge Rationalisierung, Konzentration und Kanonisierung der Inhalte teilweise bereits verwirklicht. Ins einzelne gehende Inhaltskataloge sind die Voraussetzung dafür, Studiengänge zu synchronisieren und transparent zu machen, Interessenwillkür der Lehrenden einzuschränken. Es ist selbstverständlich, daß die Inhaltskataloge ständig in der Diskussion bleiben und keine institutionelle Selbständigkeit gewinnen dürfen.

Welches Maß an interkollegialer Koordination das Aufstellen eines Kanons der Studieninhalte erfordert, haben wir an der Pädagogischen Hochschule Bremen während des letzten Jahres erfahren. Wir verspürten in der gemeinsamen

Bemühung neben der großen Belastung aber auch Befruchtung und Horizont-erweiterung. Die Auswirkungen auf den Studiengang der Studenten werden wir erst im Laufe der nächsten Semester registrieren können.

## 2. Gestaltung der Studienpläne

„Die Interessen des Studenten liegen in einer möglichst hohen Rationalität seiner Ausbildung durch Heranführung an wissenschaftliche Fragestellung, die in sinnvoller Verbindung zu bestimmten Berufswegen stehen soll; dazu gehört eine entsprechende Gestaltung der Prüfungsordnungen und des Lehrplanes“ (14, 211)

Bei aller Verstärkung der Berufsbezogenheit in den Ausbildungszielen dürfen aber die Studiengänge nicht zu engen Einbahnstraßen werden, die eingleisig in eine Spezialisierung führen; Berufsspezialisierung ist Aufgabe der Ausbildungsphasen, die sich an die Hochschule anschließen. Die breit angelegten, vielfältigen Alternativmöglichkeiten bietenden Studiengänge bedürfen der inneren Gliederung eines schulmäßigen, d. h. planvollen Aufbaues nach didaktischen Gesichtspunkten.

Die Erfahrungen der Mediziner (Hannover, 7; siehe auch 2, 48) werden durch eine Untersuchung aus dem Studienbereich der Pädagogik gestützt (Oldenburg, 16): Konkrete Aufgabenstellungen (didaktische Studien) haben eine starke, weit tragende Motivation und gehören darum vor allem in die Anfangssemester. Eine wesentliche Ursache für die oft gestörte Lernmotivation dürfte in dem Mangel an Möglichkeiten liegen, sich während des Studienganges in eigenverantwortlichem, berufsbezogenem Tun zu bewähren; gerade die wachsende Eigenverantwortung treibt zur Beseitigung von Kenntnis- und Fertiglückten. Im Tun werden diese Lücken erkannt und als belastend empfunden. Es ist zu vermuten, daß solche Bestätigungen in den Anfangssemestern das zunächst noch unsichere Leistungsverhalten stabilisieren.

Ich betone ausdrücklich, daß es bei den unter pädagogischen Gesichtspunkten aufgestellten Studienplänen der einzelnen Studiengänge nicht primär darum geht, den Output der akademischen Ausbildungsgänge reibungsloser und fachlich leichter vergleichbar in die von Sacherfordernissen geprägten Berufsfunktionen eingliedern zu können. Es geht vielmehr darum, die Studiengänge transparenter zu machen und somit den Studenten zu ermöglichen, sich zu jeder Zeit über die Stellung innerhalb seines Studienganges Klarheit zu verschaffen. Dieses Wissen gibt Sicherheit und Selbständigkeit.

Es erscheint mir darum auch bedenklich, wenn im „Hochschulgesamtplan für Baden-Württemberg“ davon gesprochen wird, das mindere Qualifikationen vermittelnde Kurzstudium habe dem Langstudium gegenüber u. a. deshalb Anziehungskraft, da sich dieser Studiengang und seine Prüfungsanforderungen durch größere Transparenz auszeichneten; „die von vielen Studenten als belastend empfundenen Konsequenzen übergroßer akademischer Freiheit entfallen.“ (30, 49) Transparenz muß für jeden Studiengang und für jede Prüfung geschaffen werden. Ihr Fehlen ist kein Zeichen für Höherwertigkeit im Sinne größerer akademischer Freiheit.



Eine einheitliche Gestaltung der Studienpläne in den Hochschulen der Bundesrepublik kann den Hochschulwechsel befruchten. Bei der Gestaltung der Studienpläne verdienen weiterhin folgende Punkte eine Beachtung:

„Ein durchgehendes Kennzeichen moderner Studienpläne ist das rechte Verhältnis der Zeiten für Unterricht: Lernen, Lehre: Nachdenken, Lernen: Üben zu finden. Es hat keinen Zweck, Springstunden einzuplanen. Die Zeit zum Lernen und Nachdenken muß sich blockweise in den Studienplan einfügen. Wir halten 2 bis 3 Nachmittage von jedem Unterricht in den vorklinischen Semestern frei. In Amerika hält man 1 1/2 freie Tage außer dem Wochenende für angebracht. Dazu gehört auch die Neuordnung des Verhältnisses von Semesterzeit zur vorlesungsfreien Zeit. Das in den Geisteswissenschaften bewährte System auf drei Monate Semester drei Monate vorlesungsfreie Zeit folgen zu lassen, ist in den Naturwissenschaften didaktisch unzweckmäßig. Es erschwert eine gute zeitliche Koordination von Lernen und Üben“ (7, 14). — Das Verhältnis von Unterricht und Übung bedarf einer sehr sorgfältigen Analyse. Es ist außerdem die Frage zu diskutieren, ob sich der Rhythmus von drei Monaten Semestern und drei Monaten vorlesungsfreier Zeit in den Geisteswissenschaften wirklich bewährt hat, wenn im Auge behalten wird, in welchem Umfang während der vorlesungsfreien Zeit der Student gezwungen ist, einer studienfremden Arbeit zum Gelderwerb nachzugehen.

„Alle Unterrichtsveranstaltungen sollen mit einem Zusatz angekündigt werden, der a) entweder erkennen läßt, für welches Fachsemester sie gedacht sind, b) oder welche Kenntnisse sie voraussetzen.“ (3, 130)

Die Veranstaltungen sollten langfristig geplant und angekündigt werden (evtl. Vorlesungsverzeichnisse für ein Jahr). Neben der Ankündigung sollten Inhalt und Problematik der Veranstaltung gekennzeichnet sein. Der AStA der PH Bremen bat das Hochschulkollegium u. a. um folgende Angaben zu den Veranstaltungen: „Bitte umreißen Sie den Gegenstand der Lehrveranstaltung etwas genauer als es im Vorlesungsverzeichnis möglich ist, etwa: welche Probleme und welche ihrer Lösungen werden behandelt? Ist der Besuch Ihrer Lehrveranstaltungen notwendig, damit der Student später anderen Lehrveranstaltungen folgen kann? Wenn ja: steht die Veranstaltung im Rahmen eines mehrsemestrigen Zyklusses? Wir bitten Sie dann um nähere Erläuterungen. Koordinieren Sie Ihre Veranstaltungen mit anderen Kollegen, bzw. welche Bezüge lassen andere Veranstaltungen als für Ihre Arbeit wertvoll erscheinen? Welche Literatur empfehlen Sie für die Vorbereitung? Welche Werke können nach Ihrer Auffassung zur Vertiefung und Weiterführung dienen?“

### 3. Synchronisierung der Inhalte der Fächer

Ein disparates Stoffangebot, wenig integrierte Studienpläne und mangelnde interdisziplinäre Kooperation zwischen den Hochschullehrern vermindern die Möglichkeiten des Studenten, vertiefend-exemplarisch und kritisch-vergleichend zu studieren.

Die Durchsicht von Vorlesungsverzeichnissen macht deutlich, wie unökonomisch, erkenntnissperrig, ja geradezu chaotisch die in sich nur locker geordneten Fachstudiengänge unkoordiniert nebeneinanderstehen. Die Medizinische Hochschule Hannover bildet hierbei eine rühmliche Ausnahme. Ihr ist gelungen, einen Vorlesungsplan zu erstellen, der die einzelnen Gegenstände von verschiedenen Fachaspekten her synchron darstellt. — Darüber hinaus zeichnet sich der Plan dadurch aus, daß er die einzelnen Veranstaltungen des gesamten Semesters bereits im voraus thematisch fixiert. Das Hannover-Modell wird — wenigstens in der nächsten Zeit — nicht ohne weiteres von der Medizin auf die Pädagogik zu übertragen sein. Im Ansatz allerdings läßt sich bereits heute auch hier eine gewisse Synchronisierung der Fächer erreichen.

Unterschiedliche oder sich ergänzende Schulmeinungen, fachspezifische Methoden und persönliche Schwerpunkte, eng um Sachfragen aneinandergeordnet, fordern den Studenten zur Stellungnahme und Entscheidung heraus; sie bringen ein „dramaturgisches Element“ (23, 21) in das Studium, sie motivieren zu eigener Auseinandersetzung, ökonomisieren und vertiefen den Studiengang.

Im Hinblick auf eine Ökonomisierung und Rationalisierung des Studiums haben die Pädagogischen Hochschulen besondere Überlegungen anzustellen: Es wird zu prüfen sein, ob von jedem Studenten der volle Lehrgang in der Allgemeinen Pädagogik, Schulpädagogik, Psychologie, Soziologie oder Philosophie parallel zu durchlaufen ist — oder ob diese Fächer nicht mit alternativen Schwerpunkten gewählt werden können. Beispielsweise kann weitgehend auf die Psychologie verzichtet werden, wenn der Schwerpunkt des Stundendeputats in der Schulpädagogik liegt. — Der Studienplan von Nordrhein-Westfalen sieht solche Möglichkeiten vor.

#### 4. Obligatorische Studentenberatung

Sowohl Wissenschaftsrat als auch Studentenschaft sehen die Beratung der Studenten während des Studiums als wichtig an. Ich kann es mir ersparen, die Begründungen hier zu referieren. In einer im Wintersemester 1967 durchgeführten Untersuchung klagten 90 % der Befragten darüber, daß sie ohne ausreichende Beratung studierten, wiewohl Beratungen angeboten wurden. (16, 280) Die Hauptursache dafür dürfte darin zu sehen sein, daß die übliche Beratung von den Studenten als „reichlich naiv“ bezeichnet wird. (20, 27)

„Gerade für die Studentenberatung gilt, daß der einzelne Student so gefördert wird, daß die vielfältigen persönlichen, sozialen und organisatorischen Gründe, die zu dem Studienproblem führen, bei der Beratung über den sinnvollen Studienablauf berücksichtigt werden. Manche Ansatzpunkte der Studienberatung erwecken den Anschein, als ob der Student durch die Beratung nur an die bestehenden Organisationsmängel angepaßt werden soll, um sie einigermaßen glimpflich durchstehen zu können. Das geht dann allzusehr von der Vorstellung aus, die Organisation der Hochschulen und die Arbeit ihrer Professoren könnte man doch nicht ändern und den Studenten sei also nur dadurch zu helfen, daß

man sie in der Studienberatung auf die bestehenden Arbeitsmängel aufmerksam macht und ihnen Kniffe zeigt und Hinweise gibt, wie sie trotz dieser Mängel ihr Studium optimal erledigen können. Die Bedeutung solcher Hinweise auf die Arbeitsmängel soll nicht bestritten werden, aber Ziele und Mittel einer nunmehr auszubauenden Studentenberatung, die eben nicht nur Studienberatung sein kann, sollten weitgehend bestimmt werden.

Die Studentenberatung muß zunächst einmal in einer deutlichen Beziehung zum Studienziel stehen, d. h. sie muß dem einzelnen Studenten helfen, dieses Studienziel in seinem individuellen Anspruch ernst zu nehmen. Die Studentenberatung muß dabei die psychologischen Probleme ernst nehmen und etwa die individuellen Studien- und Lernmotive klären und verstärken. Deshalb ist eine enge Zusammenarbeit der Studentenberatungseinrichtungen mit den örtlich psychologischen Instituten sehr wünschenswert.“ (20, 27 f)

Der entscheidende Ansatz zu einer Studentenberatung hat, wenn er fruchtbar sein soll, vom gesamten Hochschulkollegium auszugehen. Es wird sich kaum umgehen lassen, feste Arbeitsgruppen von maximal 15 Studenten um einen Hochschullehrer zu bilden. Es kann hierbei an das Prinzip des Oberseminars gedacht werden, nur daß sein Beginn bereits im 1. Semester liegt. Anhand eines oder mehrerer Themen werden in der kleinen Gruppe Arbeitsmethoden gemeinsam erlernt und geübt. — Die Zuordnung zu einer solchen Arbeitsgruppe wird dem Studenten zur Auflage zu machen sein.

In der 18. ordentlichen Mitgliederversammlung hat der Verband Deutscher Studentenschaften in einem Grundsatzbeschuß weitere Forderungen zur Studentenberatung zusammengefaßt: Zentrale Studentenberatungsstellen vermitteln Berufsinformationen, geben Beratung in allgemeinen Studienfragen, in sozialen Fragen und in rechtlichen Fragen.

Die fachliche Studienberatung wird sowohl von den Fachschaften als auch mindestens von einem Beauftragten innerhalb des Lehrkörpers jeder Fachrichtung organisiert; das Beispiel der Medizinischen Hochschule Hannover könnte hier Schule machen. Hannover ist dem Vorschlag des Wissenschaftsrates gefolgt und hat einen Dekan für Studentenangelegenheiten geschaffen. Die fachliche Studienberatung soll individuell sein und während des ganzen Studiums in Anspruch genommen werden können. Psychotherapeutische Beratungen müssen die sonstigen Maßnahmen zur Studentenberatung ergänzen.

#### b) Studienkontrolle

Prüfungen in deutschen Hochschulen sind Staatsprüfungen. Sie verstehen sich weitgehend als Aktionen eines Herrschaftsverhältnisses — weniger als pädagogische Maßnahmen. Zwischen Lehrbetrieb und Prüfungsverfahren bestehen enge Zusammenhänge; die Beibehaltung der traditionellen deutschen Prüfungspraxis erschwert eine Erneuerung des Lehrbetriebes oder macht sie sogar unmöglich. Im folgenden sollen daher Vorschläge zur Erneuerung des Prüfungswesens zur Diskussion gestellt werden.

## 1. Kritische Überprüfung und detaillierte Formulierung der Prüfungsanforderungen

Korrespondierend mit dem Kanon der Studieninhalte müssen die Prüfungsanforderungen in den einzelnen Fächern kritisch überprüft und detailliert formuliert werden. Bereits 1960 wurde in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates darauf hingewiesen, daß vielfach noch „an einzelnen Lehrgegenständen festgehalten (wird), die nach dem Stand der Wissenschaft überholt sind“. (26,169) Es wurde bereits damals kritisiert, „daß die Examenswirklichkeit den Anforderungen der Prüfungsordnung häufig nicht entspricht. Der Student etwa, der im Philosophikum nach der Prüfungsordnung die gesamte Philosophiegeschichte beherrschen soll, wird in Wahrheit nur im Zeitraum einer halben Stunde entweder über einige ganz allgemeine Themen oder über enge Einzelbereiche befragt. Aber dieser Umstand ändert nichts daran, daß die in der Examensordnung aufgestellten umfangreichen Wissensanforderungen das Studium steuern. Der Student kann ja nicht im voraus wissen, welche einzelnen Probleme im Examen eine Rolle spielen werden. Für seine Vorbereitung macht es bisher keinen Unterschied, ob die Examensordnung nur eine Kenntnis der „Grundzüge“ oder eine vollständige Kenntnis voraussetzt. Der Wissenschaftsrat kann keine konkreten Vorschläge für Änderungen der Studiengänge und Prüfungsordnungen machen, mißt ihnen jedoch erhebliche Bedeutung zu.“ (26, 170)

Es ist erforderlich, daß aus den Inhalten der einzelnen Studiengänge jeweils ein klar umrissener Kanon eines Basiswissens herausgearbeitet wird. Er ist zu ergänzen durch Erweiterungs- bzw. Spezialgebiete. Erst die detaillierte Formulierung der Prüfungsinhalte kann dazu beitragen, das Prüfungsverfahren dem Grundsatz der Gleichheit anzunähern, es bis zu einem gewissen Grade zu entpersonalisieren, es durchschaubarer, kontrollierbarer zu machen und somit das Belastungsmoment der physischen Unsicherheit zu verringern.

## 2. Begleitende Kontrollen und Kritik führen zur Selbstkontrolle

Bei der Analyse des Lernprozesses wurde als wesentliche Erkenntnis die Bedeutung des feed back herausgearbeitet. Im Studiengang unserer Hochschulen allerdings fehlen Möglichkeiten zur Rückkoppelung und Bestätigung durch Kontrollen und Kritik weitgehend. Die Folgen dieses Fehlens brauche ich nicht ausführlich darzulegen, sie sind diesem Kreis hinlänglich bekannt. Die Untersuchung des Instituts für Bildungsforschung in der MAX-PLANCK-Gesellschaft belegte 1966, was zu erwarten war: während in Studiengängen mit einem straffen Studienaufbau in dem untersuchten Zeitraum zwischen 73 % und 82 % der Studenten zu einem Abschluß kamen, haben in den „Kulturwissenschaften, die das Prinzip der akademischen Freiheit als Lernfreiheit... noch am stärksten verkörpern“ im gleichen Zeitraum nur 37 % der Studienanfänger das Studienziel erreicht. Die Gruppe derer, die das wissenschaftliche Studium ganz aufgegeben haben, ist mit 21 %, und die Gruppe derer, die einen anderen Abschluß... erreichten, mit 17 % besonders groß.“ (11,184)

In der Regel ist in den meisten geisteswissenschaftlichen Fächern die Abschlußprüfung die einzige Kontrolle während des Studiums. Sie verlangt als zusammenfassende Prüfung die momentane Verfügbarkeit des gesamten Studienstoffes. Zwei Haupteinwände werden gegen ein solches Prüfungsverfahren vorgebracht: Der Student hat während seiner Studien zu wenig oder gar nicht die Möglichkeit, sich unter sachkundiger Anleitung selber zu kontrollieren und zu beweisen, er muß als Folge mangelnder Bestätigungen einer permanenten Verstärkung seiner Leistungsmotivation entbehren. Um diesem Übel abzuhelpen, wird die Einführung von Zwischenprüfungen vorgeschlagen.

Mit Recht wird darauf hingewiesen, daß vor allem in den geisteswissenschaftlichen Fächern Zwischenprüfungen nicht den Zweck haben könnten, einzelne Studieninhalte abzuschließen. „Sie soll durch die Leistung, die sie verlangt, das Studium von Anfang an unter den ihm eigenen wissenschaftlichen Anspruch stellen und es in seiner ersten Phase regeln. Sie soll die zweite, freiere Phase des Studiums einleiten (und) den Zugang zu den Hauptseminaren eröffnen.“ (28, 19)

Bei dem sechssemestrigen Studiengang an Pädagogischen Hochschulen wird die Einführung von Zwischenprüfungen nicht leicht sein. Als möglicher Einschnitt scheint das Ende des 3. Semesters für eine Zwischenprüfung aus folgenden Gründen noch am geeignetsten zu sein:

a) In der Regel verstärken sich vom 4. Semester an die didaktischen und schulpraktischen Studien. Für sie sind gewisse Kenntnisse als Voraussetzungen erforderlich, sie können Gegenstand der Zwischenprüfung sein.

b) Ein Hochschulwechsel ist drei Semester vor der Abschlußprüfung noch sinnvoll.

c) Für das Hauptstudium, in dem der Student stärker in die Forschung mit einbezogen werden sollte, verbleibt noch eine relativ lange Zeit.

d) Da das Gros der Studenten mit dem Wintersemester das Studium beginnt, liegt der Schwerpunkt der Abschlußprüfungen am Ende des Sommersemesters; die Zwischenprüfungen liegen dann schwerpunktmäßig am Ende des Wintersemesters; eine Massierung von Prüfungen kann vermieden werden.

Eine wesentliche Bedingung für die sinnvolle Durchführung der Zwischenprüfungen ist — wie oben gefordert — die Formulierung der Studien- und Prüfungsinhalte. Aus der Zuordnung der Inhalte zu den Semestern ergeben sich die Inhalte für die Zwischenprüfungen. Eine weitere Bedingung ist, daß alle Bundesländer sich auf eine einheitliche Stellung der Zwischenprüfung im Studiengang einigen und Zwischenprüfungen gegenseitig anerkennen.

Es scheint mir, daß das Moment der Selbstbestätigung durch Kontroll- und Kritikmöglichkeit im Studiengang über Zwischenprüfungen hinaus verstärkt werden sollte. Sicher ist das häufige Überprüfen der „assignments“, wie es in den USA üblich ist, nicht erforderlich und wohl auch nicht wünschenswert. Der

Student sollte aber die Möglichkeit haben, sich an mehreren Stellen des Studienganges, evtl. am Ende eines jeden Semesters, freiwillig einer angebotenen Kontrolle zu unterziehen. Als Honorierung erhält er einen Kredit, der als vollgültiges Teilstück in der Abschlußprüfung angerechnet wird.

Ich komme damit zu einem wesentlichen Mangel unserer Prüfungen, die comprehensive examinations sind: In einer zusammenfassenden Prüfung werden in einer kurzen, begrenzten Zeit die Inhalte des gesamten Studienggebietes abverlangt. Ausschließlich von dieser Prüfung hängt die Zensur ab. Bei einer Wiederholung steht der Student wiederum dem ganzen Stoff des Faches gegenüber.

Dieser einmaligen, alles zusammenfassenden punktuellen Prüfung stelle ich ein additives Prüfungsverfahren mit sukzessivem Erwerb der Qualifikationen gegenüber. Die oben erwähnten Kredite sind Teile der Abschlußprüfung, der damit der Charakter der Einmaligkeit genommen wird. Die Summe der Kredite bildet die Abschlußzensur mit; über Anzahl und Wertigkeit der Kredite wird zu sprechen sein. Es könnte sogar überlegt werden, auf ein besonders gestaltetes Abschlußexamen gänzlich zu verzichten. — Mit Sicherheit können die problematischen Fleißprüfungen entfallen.

Da das Ergebnis der Zwischenprüfungen zur Findung der Abschlußzensur heranzuziehen ist, sollte der Empfehlung des Wissenschaftsrates nicht gefolgt werden, als Ergebnis der Zwischenprüfungen nur „bestanden“ oder „nicht bestanden“ zu verzeichnen.

Ein additives Prüfungsverfahren verringert den Prüfungsdruck und ermöglicht dem Studenten, seinen Ausbildungsgang individueller zu gestalten. Außerdem ermöglichen die häufigen Kontrollstationen dem Unterrichtenden eine optimale Selbstprüfung der Effektivität seiner Veranstaltungen.

Noch ein Wort zur Durchführung der anzubietenden Kontrollmöglichkeiten: Überschaubare, einen eng begrenzten Gegenstand behandelnde Semesterarbeiten (ca. 10 bis 20 Seiten) bieten Möglichkeiten, sich in der Anfertigung von wissenschaftlichen Arbeiten zu erproben. Gliederung, Anwendung bestimmter Methoden, Bibliographie werden geübt. — Im Studiengang der Technischen Hochschule sind ähnliche Übungsarbeiten selbstverständlich.

In dem Zusammenhang soll auf die zwar juristisch verständliche, pädagogisch aber bedenkliche Praxis der Zeitbeschränkung von in der Regel 8 Wochen bei der Anfertigung der wissenschaftlichen Abschlußarbeiten hingewiesen werden. Möglichst frühe Beschäftigung mit dem Gegenstand der wissenschaftlichen Abschlußarbeit entwickelt leistungssteigernde Eigeninitiative. Die Beschäftigung mit dem Thema sollte darum nicht befristet sein.

Klausuren sollten auch in den sog. geisteswissenschaftlichen Fächern zu einer stärkeren Objektivierung der Anforderungen drängen: Relativ enge Fragen, auf begrenztem Platz beantwortet oder Antwort-Wahl-Fragen ermöglichen die Bewertung nach einem Punktsystem. Die Formulierung der Fragen bedarf einer

kollegialen Korrektur, um Fragen und Antwortmöglichkeiten eindeutig zu formulieren. Bei Rückgabe der Arbeit werden die optimalen Antworten mit Punktzahlen hektographiert mitgeliefert, so daß sowohl Kontrolle als auch Selbstkorrektur möglich sind. Die prozentuale Aufteilung der Prüfungsergebnisse und ihre Veröffentlichung verstärken das Moment der Selbsteinschätzung. Ich brauche nicht zu betonen, daß sowohl die Übungsarbeiten als auch die Klausuren sorgfältig durchgesehen, mit Urteil und gegebenenfalls mit Kommentar versehen werden müssen.

### 3. Pädagogisierung der Prüfungssituationen

Einzelne Praktiken gegenwärtigen Examinierens tragen deutlich repressive Züge, sie blieben unberührt von den Erkenntnissen der Tiefen- und Lernpsychologie. Umfang und Richtung des zu prüfenden Stoffes liegen bisher offiziell ausschließlich in der Initiative des Prüfers; das Ergebnis einer Fachprüfung bleibt geheim, bis die gesamte Prüfung abgeschlossen ist; der Prüfungsakt vollzieht sich hinter verschlossenen Türen; das Gutachten über wissenschaftliche Arbeiten wird in der Regel nicht veröffentlicht. Das alles hat Bedrückung, Unsicherheit und Angst zur Folge, seelische Reaktionen, die alles andere als leistungsmotivierend sind.

Es dürfte noch ein weiter Weg zurückzulegen sein, bis Prüfungen weitgehend unpersönlich und objektiv durch Tests abgenommen werden. Die Ausarbeitung von Leistungstests für die Ausbildung des Lehrers dürfte eine wesentliche Aufgabe zukünftiger hochschuldidaktischer Bemühungen sein. — Aber auch in Zukunft wird nicht gänzlich auf persönliche, mündliche Prüfungen zu verzichten sein, da Prüfungen wie der Unterricht selbst nicht nur objektorientiert, sondern vor allem auch ordnungs- und methodenorientiert sein müssen. Begründungen und Akzentuierungen sind durch Leistungstests nur schwer zu erfassen. Gerade aber diese mündlichen Prüfungen bedürfen schneller und gründlicher Erneuerungen.

Gegenstände der mündlichen Prüfung sind der detailliert formulierte Mindestkanon und eine genau festgelegte Anzahl von individuellen Spezialthemen. Über die Gegenstände der Prüfung findet zwischen Prüfer und Kandidat vor der Prüfung eine bindende Absprache statt. Vorangehende Begrenzung und Festlegung der Themen sollten nicht Ergebnis eines individuellen Prüferwohlwollens sein, sondern Selbstverständlichkeit, auf die der Kandidat Anspruch hat.

Mit Recht weist JACOBI auf die grundsätzliche Unterschiedlichkeit zwischen Studienverhältnis und Prüfungspraxis:

„Im Staatsexamen werden klare, präzise Auskünfte und Kenntnisse verlangt; der Prüfling soll die Antwort auf eine Frage möglichst schnell und eindeutig verfügbar haben. Während des Studiums aber haben ihn gerade die besten Lehrer gelehrt, allen allzu schnell und glatten Antworten gegenüber mißtrauisch zu sein, den Fragen auf den Grund zu gehen, sich zuerst einmal ganz in eine Problematik hineinzugeben, ehe man auch nur den Versuch einer Antwort macht.

Im Studium haben Philologen und Historiker gelernt, Texte zu interpretieren und dabei alle wissenschaftlichen Hilfsmittel zu Rate zu ziehen. Im Examen entzieht man ihnen nicht nur all diese Hilfsmittel, sondern vielfach auch den Text; der Prüfling soll nun plötzlich auf alle Fragen auswendig Auskunft geben.“ (9, 18)

Prüfungen müssen zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen gemacht werden; es wird festzustellen sein, welche Prüfungsstile leistungssteigernd, welche leistungslähmend sind. Es scheint Blockierungen zu lösen und vertiefende Prüfungsgespräche zu ermöglichen, wenn dem Kandidaten schriftlich formulierte Fragen vorgelegt werden, zu denen er sich in einem Prüfungsvorbereitungsraum Notizen anfertigen konnte; wenn er sich zunächst eine kürzere Zeit zusammenhängend — und damit sich lösend — zu seinen Fragen äußern kann; wenn dem Kandidaten während der Prüfung deutlich wird, ob seine Lösungen zu reichend sind oder nicht. — Hier müssen aber, wie gesagt, sorgfältige Untersuchungen einsetzen, die auch die Personenunterschiedlichkeiten berücksichtigen.

Ein wesentliches Moment einer Pädagogisierung der Prüfungen sehe ich in der Zulassung der Studentenöffentlichkeit zu jeder Prüfung. Öffentlich durchgeführte Prüfungen geben dem Studenten schon frühzeitig die Möglichkeit, sich mit diesem selbstverständlichen, undramatischen Studienteil vertraut zu machen. Mir wurde von Studenten wiederholt gesagt, daß sie gerade in den Prüfungsgesprächen ihrer Kommilitonen selber viel gelernt hätten und daß ihnen Prüfungsbesuche Prüfungsangst genommen habe. Den Vorteil größerer Transparenz und Kontrollierbarkeit bei Öffentlichkeit der Prüfung kann ich, weil selbstverständlich, unerwähnt lassen. — Meines Wissens fanden bereits um 1930 in Leipzig Prüfungen in der Philosophischen Fakultät öffentlich statt. Vor einigen Tagen hat die Westdeutsche Rektorenkonferenz die Öffentlichkeit der Prüfungen empfohlen.

Die Gefahren einer öffentlichen Prüfung sollten nicht übersehen werden: Nicht jeden Kandidaten oder Prüfer wird die auf eine feste Zahl zu beschränkende Gruppe der Zuhörer ungestört lassen. Erfahrungen zeigen aber, daß die Zuhörer relativ schnell aus dem Blickwinkel von Kandidat und Prüfer gleiten. — Die Öffentlichkeit der Prüfung verhindere, so wird weiter gesagt, daß der Prüfer Brücken bauen könne. Dieser Einwand ist unberechtigt. Da, wo die Prüfungssituation Hilfe vertretbar erscheinen läßt, da sollten sie auch coram publico gegeben werden können; wo Hilfen die Öffentlichkeit scheuen müssen, sollten sie ganz unterbleiben. Das Moment einer persönlichen Abhängigkeit — auch Abhängigkeit von Wohlwollen — muß so klein wie möglich gehalten werden. Damit wird das Instrument der Prüfung von Praktiken befreit, die, meist unbeabsichtigt, repressiv wirken.

Es muß allmählich selbstverständlich werden, daß alle Prüfungsergebnisse (auch die der schriftlichen Arbeiten mit Wortlaut des Gutachtens) jeweils nach ihrer Festlegung schon während des Prüfungsverfahrens mitgeteilt werden. Ich bin mir nicht sicher, ob der Einwand, man wolle den Kandidaten während der



Prüfung durch Mitteilung evtl. auch schlechter Zensuren nicht belasten, der wirkliche Grund für das Zurückhalten der Teilzensuren ist. Mir bestätigten Studenten immer wieder, daß die Unsicherheit über das Ergebnis sie mehr belastete als das Wissen darum. — Im übrigen muß ich gestehen, daß mir die Lage des Hochschullehrers nach der Prüfung unwürdig erscheint, wenn er, nach dem ihm bekannten Ergebnis befragt, mit dem Hinweis auf die Prüfungsgepflogenheiten schweigen muß.

Abschließend sei noch ein Hinweis gestattet, der nur am Rande mit meinem Thema zusammenhängt, aber von wesentlicher Bedeutung ist. Bei der Zensurenfindung sollten gewählte Vertreter der studentischen Fachschaften mit Stimme an den Beratungen teilnehmen. Die Zensurenerteilung selbst kann allerdings nur in der Hand der vom Prüfungsamt bestellten Prüfer liegen, da es sich um Staatsprüfungen handelt.

Für alle Studiengänge sind die Überlegungen zur Erneuerung der Prüfungspraxis von Bedeutung; für den Ausbildungsgang zukünftiger Lehrer stellen sie eine wesentliche Bedingung dar zur Erneuerung des gesamten Schulwesens. Leistungsmessung, -kontrolle und -zensierung sind Tätigkeiten, die im Lehrerberuf einen nicht geringen Umfang einnehmen. Bereits in seiner Hochschulausbildung zum Lehrer darf der Student nicht eine erneute Verstärkung der von den allgemeinbildenden Schulen her hinlänglich vertrauten Prüfungs- und Zensierungspraktiken erfahren. Gerade beim zukünftigen Lehrer als einem Multiplikator eigener Erfahrungen muß ein wesentlicher Teil der Ausbildung darin bestehen, als Lernender an sich selbst die Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft zu erfahren. Leider klaffen inhaltliche Hochschullehre und das praktische Lehren der Hochschule z. T. noch weit auseinander. Der angehende Lehrer darf von einer Ausbildungsstätte, die sich u. a. der Vermittlung der Pädagogik widmet, nicht Prüfungs- und Zensierungspraktiken erfahren, die im höchsten Maße unpädagogisch und autoritär sind.

### *III. Begleitende Maßnahme*

Die Literatur zur Hochschulreform ist während der letzten Jahre fast ins Uferlose angeschwollen. Bei Durcharbeitung der Literatur wird man von einer gewissen Resignation befallen: Seit Jahren werden gut begründete, praktikable, vernünftige Vorschläge zur Erneuerung der Studiengänge und Prüfungsverfahren an unseren Hochschulen publiziert und teilweise auch in Hochschulkonferenzen diskutiert. Verändert hat sich bisher recht wenig. Dafür sehe ich vor allem drei Gründe:

1. Die Institutionen, die Wissenschaft entwickeln und pflegen, haben schon vieles untersucht, nur nicht sich selbst. Studienpläne nach Inhalt und Aufbau, hochschuladäquate Lehrmethoden und Kontrollen, ihre Effektivität müssen Gegenstand der Forschung werden. Fast alle der von mir genannten Diskussionspunkte bedürfen vergleichender Analysen.

Auf folgende Fragen z. B. sind mir gesicherte Antworten nicht bekannt: Welche Wirkung in bezug auf Berufswahlbestätigungen und Leistungsmotivation haben die einzelnen unterschiedlichen Teile und Inhalte der jeweiligen Studiengänge auf den Studenten (z. B. Praktika, Historische Pädagogik, Pädagogische Anthropologie, Pädagogische Psychologie)? Wie sieht in den geisteswissenschaftlichen Fächern die optimale Kombination von Vorlesung, Seminar, Tutorenübung und Einzelarbeit aus, und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Gestaltung der Studien- und Stundenpläne? Bis zu welchem Umfang lassen sich in geisteswissenschaftlichen Fächern Prüfungen durch Tests objektivieren, und von welchen Stationen an bedürfen sie des ergänzenden individuellen Gesprächs? Welches ist der Zusammenhang zwischen Prüfungsstil und -methode einerseits und Prüfungseffektivität und -ergebnis andererseits (z. B. ständiges Unterbrechen durch den Prüfer, keine Bestätigungen geben usw.)? Welche Korrelation besteht zwischen (regelmäßigem) Besuch der Hochschulveranstaltungen und Prüfungsergebnis? Die Reihe von Fragen zum Studiengang und Prüfungsverfahren läßt sich leicht erweitern. Unberaten sind wir auch bei Beantwortung der weitaus schwierigeren Fragen zu den Studieninhalten (Curriculum Forschung).

2. Daß Lehrer ihren Beruf, nämlich das Lehren, lernen müssen, ist heute weitgehend unbestritten. Hochschullehrer allerdings wird man aus sich selbst. Dieses Verfahren des methodisch-didaktischen Selbstdeman, umhüllt von dem Prinzip der akademischen Lehrfreiheit und einem noch immer unerschütterten Sozialprestige, fördert auf seiten der Hochschullehrer eine resistente Haltung gegenüber Ansätzen zu Erneuerungen in der Hochschuldidaktik.

Es ist schwer, affektive Widerstände auf seiten der Hochschulkollegen zu überwinden und sie dafür zu gewinnen, in evtl. sogar überregionaler Absprache detaillierte Studienpläne zu erstellen, langfristige Pläne mit Problem- und Literaturangaben auszuarbeiten, zu bis ins Detail gehender interdisziplinärer Synchronisation zu kommen unter Aufgabe einiger Privilegien.

Die Entwicklung einer Forschung zur Hochschuldidaktik wird die angesprochenen Schwierigkeiten in Zukunft mildern. Bis dahin aber ist noch ein sehr weiter Weg. Mir scheint, daß wir gegenwärtig nur unter Aufbietung höchster Selbstkritik und nur mit Unterstützung unserer studentischen Kommilitonen zu positiven Ergebnissen kommen können. Aussprachen über Veranstaltungen, Fragebögen und Veranstaltungsrezensionen sind notwendig. — Allerdings muß sich bei der Studentenschaft das Bemühen um intensive, produktive Kooperation verstärken.

3. Die bestehenden Rechtsgrundlagen in Form von Studien- und Prüfungsordnungen erschweren z. T. Bemühungen um Erneuerungen: Die Zustellung der Themata für die wissenschaftliche Abschußarbeit wird fixiert, die Öffentlichkeit der Prüfung ist nicht ohne weiteres möglich, die Absprache der Prüfungsthemen kann durch Prüfungsordnungen behindert werden usw. Hier sind schnelle Änderungen notwendig.

Ich wünschte mir, daß die sich anschließende Diskussion zu möglichst konkreten Ergebnissen in Richtung auf detaillierte, synchronisierende Gestaltung der Studienpläne und auf Objektivierung, Transparenz und Pädagogisierung unserer Prüfungsverfahren kommen möge. Dieser Wunsch erwächst nicht der Ungeduld, sondern der Verantwortung für die jungen Menschen, die aufgeschlossen und lernwillig in unsere Hochschulen kommen — 60 000 neue in jedem Jahr — und der Verantwortung gegenüber unserer Gesellschaft, die Hochschulen einrichtet und erhält.

#### Literatur

1. O. ANWEILER: Entwicklungstendenzen europäischer Schulreformen. In: Bildung und Erziehung. Düsseldorf 1967. Jg. 20, S. 242—251.
2. H. H. T. BROCHER: Begleitende Verfahren bei der Überprüfung des medizinischen Unterrichts. In: Probleme des Medizinunterrichts. München/Berlin/Wien 1968. S. 45—54.
3. R. DAHRENDORF: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Bramsche/Osnabrück 1965.
4. TH. DIETRICH: Gedanken zum Aufbau, der Gliederung und dem Zusammenhang der pädagogischen Studien an den Pädagogischen Hochschulen. In: Pädagogische Rundschau. Ratingen 1966. Jg. 20, S. 713—728.
5. TH. DIETRICH: Aufbau und Gliederung des Studiums der Pädagogik auf empirisch-pragmatischer Grundlage. In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. Bochum 1968. Heft 8, S. 59—72.
6. E. FRAENKEL: Akademisches Prüfungswesen in Deutschland und in den USA. (Ein Vergleich). In: Jahrbuch für Amerikastudien. Heidelberg 1967. Bd. 12, S. 61—73.
7. F. HARTMANN: Die gegenwärtigen Entwicklungslinien der Ideen, Systeme und Formen ärztlicher Ausbildung. Pädagogik und Didaktik des Medizinstudiums. In: Didactica. Ratingen 1968. S. 1—32.
8. H. v. HENTIG: Das Lehren der Wissenschaft. In: Frankfurter Hefte. Frankfurt 1966. Jg. 21, Heft 3, S. 162—170.
9. K. JACOBI: Einige Überlegungen zur Praxis des Studiums und des Staatsexamens. In: Die Deutsche Universitätszeitung. Bonn 1967. Jg. 22, Heft 7, S. 16—19.
10. H. KAPUSTE; NOAK, H.: Leistungstests in der Medizin — Möglichkeiten und Grenzen. In: Probleme des Medizinunterrichts. München/Berlin/Wien 1968. S. 55—72.
11. G. KATH u. a.: Studienweg und Studienerfolg. Berlin 1966 (Studien und Berichte. 6)
12. S. LEIBFRIED: Die angepaßte Universität. Zur Situation der Hochschulen in der Bundesrepublik und den USA. Frankfurt 1968.
13. R. LENNERT: Die Prüfung als pädagogisches Problem. In: Protokolle der Tagung der Ev. Akademie Loccum über „Die Prüfung“ vom 8. 9.—12. 10. 1959.
14. NITSCH; GERHARDT; OFFE; PREUSS: Hochschule in der Demokratie. Berlin 1965.
15. S. B. ROBINSON: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Berlin 1967.
16. D. SPINDLER: Empirische Untersuchung über den Studienbetrieb und seine wissenschaftliche Ergiebigkeit in der Meinung von Studenten der Päd. Hochschule Oldenburg (1). In: Pädagogische Rundschau. Ratingen 1968. Jg. 22, S. 277—286.
17. TH. v. UEXKÜLL: Zum Aufgabenkreis der Arbeitsgruppe „Hochschuldidaktik“, Untergruppe Medizin. In: Probleme des Medizinunterrichts. München/Berlin/Wien 1968. D. 11—13.

18. Verband Deutscher Studentenschaften: Studenten und die neuere Universität. Bonn 1962, 1966<sup>2</sup>.
19. Verband Deutscher Studentenschaften: Studienreform 1965. Bonn 1965.
20. Verband Deutscher Studentenschaften; TH. H. JÜCHTER: Studienreform 1966. Bonn 1967.
21. Verband Deutscher Studentenschaften: Beschlußsammlung 19. oMV Göttingen März 1967. Bonn 1967.
22. H. WENKE: Akademisches Prüfungswesen in Deutschland. Tatbestände und Probleme. In: Jahrbuch für Amerikastudien. Heidelberg 1967. Bd. 12, S. 48—60.
23. H. WENKE: Die Vorlesung in Vergangenheit und Gegenwart des akademischen Unterrichts. In: Hochschulunterricht im Wandel. Göttingen 1967. S. 11—36.
24. Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neugründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt 1956.
25. Anregungen des Wissenschaftsrates zur Gestalt neuer Hochschulen. (Bonn) 1962.
26. Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen. Teil I. (Bonn) 1960.
27. Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. (Bonn) 1966.
28. Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Hochschulen bis 1970. (Bonn) 1967.
29. Westdeutsche Rektorenkonferenz: Sonderheft. Zur Neuordnung des Studiums an den Wissenschaftlichen Hochschulen. Bad Godesberg 1967.
30. Bildung in neuer Sicht. Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg. Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation. Villingen 1967. — (Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg).
31. Leitsätze zur Universitätsreform in Hamburg. Hamburg 1968.
32. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. Weinheim 1968.
33. Hochschuldidaktik — Hochschulreform. Berlin 1968. (Schriftenreihe der Studentenvertretung der Päd. Hochschule Berlin).
34. ASTA Informationen. Schule — Lehrer — Hochschule — Student. Themen zur Reform. Göttingen 1967 (Studentenschaft der Pädagogischen Hochschule Göttingen).



# Diskussionsbericht

## *A. Thesen und Material für die Diskussion der Arbeitsgruppe*

1. Die Inhalte der einzelnen Studiengänge bedürfen einer kritischen Überprüfung auf ihre Bedeutsamkeit hin. Kriterien für eine Überprüfung liefern die einer gründlichen gesellschaftspolitischen Analyse unterzogenen Anforderungen der einzelnen Berufsfelder.

2. Für die einzelnen Studiengänge wird ein klar und detailliert formulierter Mindestkanon der Studieninhalte erarbeitet. Diese Inhaltskataloge müssen ständig in der Fachdiskussion bleiben.

3. Die Studiengänge bedürfen eines planvollen Aufbaus nach didaktischen Gesichtspunkten. Stark motivierende und das Leistungsverhalten stabilisierende Veranstaltungen sollten an den Anfang des Studienganges gestellt werden.

4. Die „Stunden“- und Studienpläne müssen das rechte Verhältnis zwischen den Zeiten für Lehre — Üben — Nachdenken berücksichtigen. In der Woche sollten außer dem Wochenende etwa 1 1/2 Tage von Veranstaltungen individuell frei sein.

5. Die Veranstaltungen müssen von den Hochschullehrern langfristig geplant und angekündigt werden. Die Ankündigungen müssen erkennen lassen, für welche Semester die Veranstaltungen gedacht sind, welche Kenntnisse sie voraussetzen, welche Probleme sie bearbeiten werden, welche Literatur benutzt werden wird.

6. Die Angebote der einzelnen Fächer müssen synchronisiert werden.

7. Eine sinnvolle Studentenberatung setzt die Zusammen- und Mitarbeit des gesamten Hochschulkollegiums voraus. Bereits vom 1. Semester an bilden sich um die einzelnen Personen des wissenschaftlichen Personals feste Arbeitsgruppen von maximal 15 Studenten im Sinne eines „Oberseminars“.

8. Die Prüfungsanforderungen bedürfen einer sehr gründlichen und radikal kritischen Überprüfung.

9. Für die einzelnen Studiengänge ist ein eindeutig und detailliert formulierter Kanon eines Basiswissens herauszuarbeiten. Er ist zu ergänzen durch Erweiterungs- bzw. Spezialgebiete.

10. In die Studiengänge sind Zwischenprüfungen einzubauen.

11. Für den sechssemestrigen Studiengang an den Pädagogischen Hochschulen scheint ein möglicher Einschnitt am Ende des 3. Semesters am besten geeignet zu sein.

12. Es müssen darüber hinaus weitere Möglichkeiten zur Selbstkontrolle eingebaut werden.

13. Nach erfolgreicher Absolvierung der Kontrollkriterien erhält der Student „Kredite“. Die Summe der „Kredite“ bildet die Abschlußzensur (additives Prüfungsverfahren).

14. Fleißprüfungen zum Zwecke des Stipendiererwerbs entfallen dann.

15. Gegenstand mündlicher Prüfungen sind der detailliert formulierte Mindestkanon und eine genau festgelegte Anzahl von individuellen Spezialthemen.

16. Vor der Prüfung werden obligatorisch die Themen festgelegt. Die Initiative geht vom Studenten aus.

17. Alle Zensuren werden sofort nach ihrer Festlegung mitgeteilt.

18. Die Gutachten über alle wissenschaftlichen Arbeiten werden dem Kandidaten ausgehändigt.

19. Alle Prüfungen finden öffentlich statt.

20. In die Beratung über die Zensurenerteilung werden Studentenvertreter einbezogen.

21. Studiengestaltung und Studienkontrolle werden Gegenstände wissenschaftlicher Untersuchungen.

22. Hochschullehrer bedürfen neben dem Studium ihres Faches auch der intensiven Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Unterrichtstheorie, der Lehrplanforschung und der Lernpsychologie.

23. Veranstaltungsrezensionen können förderlich sein und werden darum angeregt.

24. Die bestehenden Rechtsgrundlagen sind daraufhin zu überprüfen, wie weit sie einer Reform der Hochschuldidaktik entgegenstehen.

J.-G. KLINK

B. Der Verlauf der Diskussion in der Arbeitsgruppe 3 unter Leitung von Frau W. SAYLER richtete sich weitgehend nach der Reihenfolge der 24 Thesen, die in Anlehnung an den Hauptteil des Referates als Grundlage für die Diskussion formuliert worden waren. Die zur Verfügung stehende Zeit reichte nicht, um alle Thesen im einzelnen auszudiskutieren, vor allem auch deshalb nicht, weil in dem Bemühen um das Erreichen eines Konsensus hinsichtlich der in den Thesen enthaltenen Forderungen versucht wurde, sowohl inhaltliche als auch formale Fragen zu klären.

Die Notwendigkeit der inhaltlichen und formalen Umorganisation der Studiengänge einschließlich der Prüfungsmodi wurde von der Arbeitsgruppe weitgehend anerkannt, obgleich auch die Meinung laut wurde, das Referat sei in der Darstellung der gegenwärtigen Situation der Hochschulen, der Planung der Studiengänge und der Prüfungspraxis zu pessimistisch gewesen, da eine Reihe der vorgeschlagenen Veränderungen (wie z. B. Öffentlichkeit der Prüfungen, Formulierung der Prüfungsanforderungen und in den Studiengang eingebaute Kontrollen) teilweise schon praktiziert werde. Andererseits wurde die Ansicht vertreten, daß einige Forderungen zur Zeit noch an juristischen Barrieren scheitern würden (so z. B. in einigen Bundesländern die Öffentlichkeit der Prüfungen und ein additives Prüfungsverfahren), während der Wunsch nach Zwischenprüfungen, langfristiger Planung der Studiengänge, Synchronisation der Fächerangebote und regelmäßiger Studentenberatung in kleinen Gruppen aus personellen und finanziellen Gründen gegenwärtig nicht zu verwirklichen sei. In diesen zum Teil sich widersprechenden Stellungnahmen wurde die unterschiedliche Situation sowohl der Pädagogischen Hochschulen in einzelnen Bundesländern als auch die der Fächer innerhalb einer Hochschule deutlich.

Folgende Probleme wurden hinsichtlich Inhalt und Formulierung der einzelnen Thesen erörtert:

Bei These 1 wurde angeregt, die Formulierung besonders sorgfältig abzuwägen, um nicht einseitig gesellschaftspolitische oder aber rein fachwissenschaftliche Gesichtspunkte bei der Analyse der Berufsfelder und damit der Feststellung der Kriterien für eine Überprüfung der Studiengänge bestimmend werden zu lassen.

Bei These 2, die in Zusammenhang mit These 5 diskutiert wurde, bestanden Bedenken zwar nicht bezüglich einer längerfristigen Planung von Hochschulveranstal-

tungen, wohl aber bezüglich der Gefahr ihrer zu wenig dynamischen Handhabung; um so mehr wurde die Notwendigkeit einer gründlicheren, evtl. institutionalisierten Lehrplanforschung betont, die auch die berechtigten Wünsche der Studenten nach Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Lehrplangestaltung zu berücksichtigen hätte. Gegenüber der Sorge, daß durch eine langfristige Planung bei der Kürze des Studiums ebenso große Schwierigkeiten entstehen könnten wie durch die verbreitete „Planlosigkeit“, wurde die Ansicht vertreten, daß die Formulierung eines Mindestkanons von Studieninhalten als Rahmenplan genügend Freiheit zur individuellen Ausgestaltung bei gleichzeitiger Möglichkeit zur gezielteren Orientierung gebe.

Die Möglichkeit der Verwirklichung der in These 4 enthaltenen Forderung wurde wegen der für die Studenten vorgeschriebenen hohen Stundenzahlen bezweifelt.

Zu These 6 wurde ergänzt, daß sich die Synchronisation der Angebote insbesondere auf die Grundwissenschaften beziehen müsse.

Hinsichtlich der Notwendigkeit einer intensiven Studentenberatung, die in These 7 gefordert wird, gab es keine Meinungsverschiedenheiten, jedoch differierten die Ansichten über Funktion, Organisationsform und Durchführung einer solchen Beratung. Personelle Schwierigkeiten, das Problem der Zuordnung von Studentengruppen zu einer beratenden Lehrperson, die Frage, ob die Beratung fachspezifisch sein oder darüber hinausgehend auch andere Studienprobleme betreffen solle, wurden diskutiert.

Bei der Diskussion der Thesen 10 bis 14 standen sich zwei Meinungen gegenüber: einerseits wurden zusätzlich zu Möglichkeiten zur Selbstkontrolle obligatorische Zwischenprüfungen für Studenten an Pädagogischen Hochschulen gewünscht, da sie sowohl den Hochschulwechsel von Bundesland zu Bundesland erleichtern als auch u. a. die Fleißprüfungen für Stipendien ersetzen könnten. Andererseits wurde größeres Gewicht gelegt auf die Freiwilligkeit der Selbstkontrolle der Studenten an Hand hochschulinterner Kontrollkriterien. Die Möglichkeit, an solchen Kontrollstationen Kredite zu vergeben, die auf Wunsch der Studenten in die Abschlußzensur eingehen sollten, wurde erwogen. — Die Ursache für die Problematik einer offiziellen Zwischenprüfung scheint insbesondere in dem nur sechssemestrigen Studium zu liegen.

Aus Zeitgründen konnte nur noch über These 19 diskutiert werden und hier besonders über die Frage, ob — wenn der Prüfer zu öffentlichen Prüfungen verpflichtet werde — sich die Studenten ebenfalls generell öffentlichen Prüfungen unterziehen müßten oder ob ihr Einverständnis vorher eingeholt werden müsse. Einerseits wurde dafür plädiert, die Ablehnung der Öffentlichkeit einer Prüfung durch die Studenten zu berücksichtigen, andererseits wurde dies als unnötige Liberalität bezeichnet. Es wurde darauf hingewiesen, daß zweckmäßigerweise ein AStA-Beschluß über die Bereitwilligkeit der Studenten erreicht werden sollte, um dadurch die andernfalls mögliche Einklagbarkeit von Prüfungsergebnissen aufzuheben. — Das Problem des möglichen Mißbrauchs der öffentlichen Prüfungen und die Frage der Zusammensetzung der zuhörenden Studentengruppen konnte nur kurz angeschnitten werden.

CHRISTIANE KRAMER





## Probleme des ersten Studiensemesters

### I

Es ist nicht ganz einfach, *das Thema* dieser Arbeitsgruppe aus der Gesamtproblematik des Hochschultages herauszulösen und gesondert zu betrachten, denn es wird direkt oder indirekt auch in allen anderen Veranstaltungen angesprochen. Wo von Maturität, Berufsbild und Berufswahl, von der Effektivität des akademischen Lehrens und Lernens zu reden ist, da geht es um Grundvoraussetzungen und Bedingungen des Studierens überhaupt, nicht nur des Studienbeginns, wenn auch die Studienschwierigkeiten im ersten Semester besonders vielfältig und nicht selten in krisenhafter Verdichtung zu Tage treten.

Obwohl die Aufnahme des Studiums im Leben jedes Studenten Epoche macht, obwohl Erfolg und Mißlingen in der kritischen Startsituation oft genug über den Verlauf des Gesamtstudiums entscheiden, ist *die Forschung* bisher nur zögernd an diesen Problemkreis herangegangen. Konkretes Datenmaterial fehlt weitgehend, einschlägige Untersuchungen sind spärlich gesät. Erst Ende der fünfziger Jahre wurden die Wechselbeziehungen zwischen der gymnasialen Oberstufe und den Vorhöfen der Universität von WILHELM FLITNER und anderen Autoren schärfer ins Auge gefaßt<sup>1)</sup>, erst 1963 hat das Hamburger Unesco-Institut für Pädagogik eine Sondertagung dem ersten Studienjahr an der Universität gewidmet und hier — wie aus dem umfangreichen Bericht HARTMUT VON HENTIGS hervorgeht — die praktische Frage diskutieren lassen: mit welchen Arbeitsformen, Studieninhalten und Lebensformen der Abiturient am zweckmäßigsten in das Studium eingeführt werden könne<sup>2)</sup>. Nimmt man die jüngste Erhebung von REINHARD MIELITZ über die Situation der Studienanfänger in der Freiburger Philosophischen Fakultät hinzu<sup>3)</sup>, den einen oder anderen Bericht von akademischen Beratungsstellen, so ist die Liste der zum Thema gehörigen Beiträge schon fast erschöpft. Dabei ist nur noch nachzutragen, daß in den genannten Schriften die Bedingungen des Studiums an Pädagogischen Hochschulen mit keinem Wort erwähnt werden. Ich bin zwar davon überzeugt, daß an unseren Hochschulen eine nicht geringe Zahl von Examensarbeiten zu den spezifischen Fragen des Lehrerstudiums erstellt wurden und werden, aber regelmäßig in den Aktenkellern der Prüfungsämter verschwinden. Wir wollen hoffen, daß in Zukunft wenigstens die zentrale Katalogisierung der Diplomarbeiten ermöglicht wird.

Die Forschungslage ist also denkbar ungünstig und zwingt den Berichtersteller dazu, im wesentlichen von der *Basis lokaler Erfahrungen* aus zu referieren. Es kommt ihm allerdings zustatten, daß die Abteilung Bonn nicht nur auf eine vierzigjährige Hausgeschichte zurückblicken kann, sondern auch durch ihre Größenordnung und ihren simultanen Charakter, durch ihre räumlichen und

personellen Notstände ein ziemlich vollständiges Spektrum von Studienproblemen bietet. Unter den eben angedeuteten Einschränkungen versteht sich der Referent daher nur als Zubringer für die Diskussion. Dabei sollen im folgenden die drängendsten Nöte unserer Studienanfänger erörtert werden, dann die zur Zeit praktikablen Hilfsmaßnahmen.

## II

Der *Katalog der Anfängerschwierigkeiten* läßt sich beliebig gliedern. Ich beschränke mich um der gebotenen Kürze willen auf drei Komplexe.

1. Die Studienprobleme, die mit der *sozialen Ausgangsposition* des Studenten, seinem *Eintrittsalter* und den Bedenklichkeiten der *Berufswahl* zusammenhängen, fallen bei uns wohl weniger ins Gewicht als an der Universität. Das Berufsbild des Volksschullehrers ist in den letzten Jahrzehnten aufgewertet und attraktiv geworden, zudem ist das Berufsmilieu unseren Studierenden durch ihre eigene Schulzeit — wenn auch nur aus der Sicht der Schülerbänke — vertraut. Erst in jüngster Zeit mehren sich, hervorgerufen durch widersprüchliche Aussagen der Länderbehörden über den künftigen Lehrerbedarf, bei Anfängern die Bedenken hinsichtlich der Berufschancen. Auch die Spannungen zwischen der heimischen und der akademischen Existenz sind bei uns wohl nicht so groß wie an den traditionellen Hochschulen, da die Pädagogische Hochschule in der Öffentlichkeit meist als eine bodennahe Institution bewertet wird. Sozial begründete Studienhemmungen treten nur gelegentlich krasser in Erscheinung, nämlich bei den „Überläufern“, die ihr oft weit gefördertes Universitätsstudium abbrechen, zu uns herüberwechseln und diesen Übergang in gewissem Sinne als degradierend empfinden. Überdies erschwert das höhere Alter der Betroffenen ihre rasche Eingliederung in die Studentenschaft. Der Altersfaktor macht sich naturgemäß auch bei den ehemaligen Aushilfslehrern bemerkbar, die nach längerer schulpraktischer Tätigkeit durch ein Kurzstudium zur Ersten Staatsprüfung gelangen, in vergleichbarem Grade auch bei den Absolventen der sog. Begabten-Sonderprüfung, die unmittelbar aus dem Berufsleben zu uns stoßen, und in geringerem Maße bei den Studenten, die vor der Immatrikulation ihren Wehrdienst abgeleistet haben. Das ursprünglich ziemlich homogene Erscheinungsbild unserer Erstimmatrikulierten ist durch die letztgenannten Gruppen farbiger, differenzierter, problemreicher geworden.

Immerhin: wer die *Berufswünsche* der Abiturienten mit dem tatsächlich erreichten *Studienabschluß* vergleicht (genaue Daten liegen freilich nicht vor), dürfte registrieren, daß an der Pädagogischen Hochschule — im Verhältnis zur Universität — ein ungewöhnlich hoher Prozentsatz der Befragten das ursprüngliche Studienziel erreicht hat. Anlaß zu vorschnellem Triumph gibt diese Feststellung allerdings nicht, denn bei unserer oft allzu liberalen Prüfungspraxis ist es füglich zu bezweifeln, ob hier in der Mehrzahl der Fälle wirklich Berufswahl und Berufseignung zur Deckung gekommen sind.

2. Es ist jetzt kurz einzugehen auf Anfängerprobleme, die in der Struktur und Arbeitsweise der *gymnasialen Oberstufe* begründet liegen. Auf diesem Felde ist in den letzten Jahren von Seiten der Behörden wie der Forschung kräftig geackert worden. Ich kann daher die grundsätzlichen Überlegungen und Konzeptionen hier ausklammern und mich darauf beschränken, einige in der Studienpraxis sichtbare Konsequenzen aufzuzeigen. Diese haben einmal in der *äußeren Schulorganisation* ihre Wurzeln. Denn die Differenzierung der Gymnasial- und Maturitätstypen erzeugt ungleiche Startpositionen für den Studienanfang und oft sehr unterschiedliche Erwartenshaltungen bei den Erstimmatrikulierten. Das gleiche läßt sich von der sog. Individualisierung der Oberstufe sagen, von der dem Schüler gebotenen Möglichkeit, Fächer zu belegen oder abzuwählen. Das heißt: selbst die große, scheinbar geschlossene Gruppe der Studenten, die unmittelbar nach dem Abitur das Studium aufnehmen, ist bei näherem Zusehen äußerst vielgestaltig und aufgeladen mit internen Spannungen.

Alle Abiturienten aber, gleich welcher Provenienz, werden von den widersprüchlichen Klagen betroffen, die gegen die *Arbeitsweise des Gymnasiums* erhoben werden. Die Schulabgänger bringen ein zu schmales, ungefestigtes Grundwissen mit — sagen die einen; im Gegenteil, sie wissen zu viel, aber ihre Arbeitshaltung ist pennälerhaft, es mangelt ihnen an geistiger Aufgeschlossenheit und der Fähigkeit zu selbständigem Fortschreiten — sagen die anderen. Fest steht nur, daß die meisten von ihnen mit erheblichen Lernschwierigkeiten zu kämpfen haben. Aus diesem „Kummerkasten“ soll nur ein einziges, aber vielfach dokumentiertes Beispiel herausgegriffen werden, die immer wiederkehrende Notwendigkeit nämlich, den widerstrebenden oder einfach hilflosen Studenten ans Buch heranzudrängen, ihn zu selbständiger Lektüre zu bewegen. Diese Scheu vor den Büchern steht im Gegensatz zur studentischen Forderung nach dem Abbau von Vorlesungen, steht aber auch im Widerspruch zu unseren Protesten gegen die oft so klägliche Bestückung der Seminar- und Hauptbibliotheken. In diesem Zusammenhang kann man doch wohl — wenn auch mit gebotener Vorsicht — von einem Versagen des Gymnasiums sprechen, sollte aber im gleichen Atemzug fragen, was denn die Hochschulen bisher zur Abwendung dieses Mißstandes getan haben.

Zusammenfassend läßt sich mit HARTMUT VON HENTIG sagen, daß der gymnasiale und der akademische Bildungsbereich noch immer durch einen Graben voneinander getrennt sind, und daß der abrupte Übertritt aus dem einen in den anderen Raum zu seinem Teil Schuld ist an den Komplikationen des Ausbildungsganges und — so können wir hier hinzufügen — vor allem an den Schwierigkeiten des ersten Semesters.

3. Ein nicht geringer Teil akuter Studiennöte resultiert schließlich aus der gegenwärtigen *Verfassung der Pädagogischen Hochschule*, die man — in Abwandlung eines kirchenpolitischen Schlagwortes — als „Hochschule unterwegs“ bezeichnen kann. Ich brauche in diesem Kreis nicht zu erörtern, wie sehr das Erscheinungsbild der Pädagogischen Hochschule von Land zu Land, von Ort zu

Ort, ja von Jahr zu Jahr variiert, so daß als gemeinsame Komponente häufig nur die Mobilität übrigbleibt mitsamt ihren für die Studierenden recht beschwerlichen Unsicherheitsfaktoren. Schon das Selbstverständnis der Pädagogischen Hochschule als einer Wissenschaftlichen Hochschule ist noch kaum artikuliert und wird zumindest unterschiedlich praktiziert. Ein Student, der sich über die Geschichte der Lehrerausbildung in dem letzten Halbjahrhundert unterrichten will, braucht nur einen Querschnitt durch den Lehrkörper seiner Hochschule zu legen und kann daran die Jahresringe der Entwicklung ablesen, denn alle wichtigen Wachstumsphasen werden hier nebeneinander in Forschung und Lehre repräsentiert. Dieses Faktum ist keineswegs nur negativ zu beurteilen. Wie anders sollte sich Kontinuität darstellen? Aber der Student, auf den es uns hier ankommt, spürt aus seinem Befund vor allem die Spannungen heraus und wird dadurch unsicher in den Anforderungen an sich selbst.

Weitere Schwierigkeiten erwachsen aus dem Wandel der *Prüfungs- und Studienordnungen*, mag er sich auch nicht überall so drastisch vollziehen wie jetzt in Nordrhein-Westfalen. Der dabei erzielte Fortschritt ist gewiß zu begrüßen, aber es wird vieler Semester bedürfen, bis der Arbeitsrhythmus sich beruhigt hat und die allgemeine Nervosität abgeklungen ist. Und wer weiß, vor welchen Neuerungen wir dann stehen werden? Auch nach den neuen Prüfungsregeln geht der Student in Köln und Münster mit fast einem halben Dutzend Fächern ins Examen — von den während des Studiums zu erbringenden Nachweisen in weiteren Fächern ganz zu schweigen. Bei der Kürze der Studienzeit wird er dem Prüfungsdruck also wesentlich früher ausgesetzt als sein Kommilitone an der Universität. Besondere Not macht den Anfängern die rechtzeitige *Bestimmung des Wahlfachs und des Stufenschwerpunkts* (in NRW: Hinwendung zur Grund- oder Hauptschule). Sie fühlen sich von einem Entscheidungszwang überfordert, der sie in einem Augenblick trifft, da ohnehin verwirrende neue Eindrücke auf sie einstürmen, und der sie, wie sie glauben, nötigt, schon jetzt die Weichen für ihr späteres Berufsleben zu stellen. Diese Wahl wird nicht zuletzt durch den Umstand erschwert, daß die Selbstdarstellung der einzelnen Fachdisziplinen erst in den Anfängen steckt. Ich zitiere hier aus einem Bericht, den R. D. HUSCHKE 1966 in einem VDS-Seminar über die Arbeit des Bochumer Studienbüros erstattet hat, da sich seine Thesen ohne weiteres auch auf den Bereich der Pädagogischen Hochschule übertragen lassen. Die Fachrichtungen, so heißt es dort, leben „in Hinsicht auf jene Faktoren, auf die es bei ihnen angeblich für das Erreichen eines guten Examens ankommt, von unkontrollierten Selbstverständlichkeiten, postulieren hierfür durchweg formale Kriterien wie logisches Denken, den Blick für das Wesentliche etc. Eine Reflexion darüber, was nun gerade und zum Unterschied von thematisch teilweise benachbarten Fachrichtungen... das betreffende Studienfach als solches charakterisiert und ausmacht,... (ist) nur schwer in Gang zu bringen“<sup>4)</sup>.

Des Anfängers Unbehagen an sich selbst und am Studium wächst weiter, wenn er zu früh zu *Unterrichtsversuchen* herangezogen und durch seine Unbehilflichkeit, sein punktuell Versagen irre gemacht wird an seiner beruflichen

Eignung überhaupt. Man mag ihm noch so oft erklären, daß die Einführung in die Schulwirklichkeit und die schulpraktische Tätigkeit nur als Grundlage für die didaktische Reflexion verstanden werden soll — er wird wie gebannt auf Erfolg oder Mißlingen seines Lehrversuchs starren. Wobei in diesem Fall wie bei vergleichbaren Anlässen gilt, daß der Zweifel an der eigenen Begabung und eine oft übertriebene Selbstkritik vornehmlich bei den befähigten Studenten zu finden sind und bei ihnen lähmend auf den Arbeitsantrieb einwirken. Welche Rolle diese Unsicherheitsfaktoren gerade bei weiblichen Studierenden spielen, ist meines Wissens noch nirgends bündig dargelegt worden.

Abschließend sei in diesem Zusammenhang noch darauf verwiesen, in welchem Maße die *Größenordnung der Hochschule* das Studienklima beeinflusst. Eine überschaubare kleine Abteilung vermittelt dem Anfänger eine gewisse Geborgenheit, ein Gefühl des Aufgehobenseins und erleichtert damit den Studienbeginn. Aber gibt eine große Hochschule, die mit ihren Tausenden von Menschen zunächst die Isolierung des Anfängers bedrückend deutlich macht, ihm nicht auf lange Sicht auch größere Chancen zur Befriedigung seiner spezifischen Interessen und zum Zusammenschluß mit Gleichgesinnten? Solche Fragen können wohl nur von den unmittelbar Betroffenen zutreffend beantwortet werden.

Ich muß auf eine weitere Erörterung dieser Probleme jetzt verzichten, damit uns noch genügend Zeit für die Darstellung der Hilfsmaßnahmen verbleibt.

### III

Solange es an fundierten Untersuchungen über Studienschwierigkeiten an den Pädagogischen Hochschulen fehlt, an Analysen der jeweiligen lokalen Gegebenheiten, können auch bei der *Therapie* nur Teillösungen angeboten werden, muß es zunächst mit der Behandlung der augenfälligsten Symptome sein Bewenden haben. Es kann auch meine Aufgabe nicht sein, den vorhandenen Hilfsprogrammen und Reformvorschlägen neue hinzuzufügen. Ich kann nur zeigen, wie unter den bestehenden Verhältnissen Abhilfe geschaffen werden kann und geschaffen wird. Um über den begrenzten Umkreis unserer Bonner Erfahrungen mit Studienführern, Einführungsvorlesungen, Studienberatung und Tutorium hinauszugelangen, habe ich schon im Frühjahr 1968 Fragebogen an alle Hochschulen verschickt, und gebeten, mir bisherige Arbeitsergebnisse und Desiderata mitzuteilen. 57 Institutionen wurden angeschrieben, 36 davon haben geantwortet und Material zu unserer Fragestellung geliefert, wofür ich den beteiligten Kolleginnen, Kollegen und Studentenvertretern herzlich danke.

Einige *grundsätzliche Bemerkungen* vorweg. Studienhilfe, welcher Art auch immer, soll dem Studenten die nötigen Entscheidungen nicht abnehmen, sondern soll ihm hinreichende Kriterien vermitteln, die ihn überhaupt erst zu einer sachgerechten Entscheidung befähigen. Damit wird zugleich der oft vorgebrachte

Einwand entkräftet, es handle sich bei unseren Hilfsaktionen um eine geschickt getarnte Bevormundung der Studierenden, um einen antiquierten Dirigismus, eine Einschränkung der vielberufenen akademischen Freiheit. Ferner: Die Methoden und Organisationsformen der Studienhilfe sollten von vornherein von Dozenten und Studenten gemeinsam entwickelt und auch in gemeinsamer Verantwortung praktiziert werden. Die Erfahrung zeigt, daß die mit den Sorgen ihrer Fachtätigkeit überhäuften Dozenten zur Betriebsblindheit gegenüber dem Ganzen tendieren, daß umgekehrt die Studenten zwar im fachlichen Detail unsicher sind, aber notgedrungen das Ganze der Hochschule und des Studiengangs im Auge behalten müssen, wenn sie zu einem erfolgreichen Abschluß gelangen wollen. Schließlich: Es gibt keine Generalrezepte zur Heilung von Studiennöten. Alle Programme und Einzelmaßnahmen sind von der Größe und Struktur der jeweiligen Hochschule und ihrer Fachrichtungen abhängig. Allgemein verbindlich ist nur die Forderung, daß die Studienhilfe möglichst schon bei der Einschreibung, spätestens am ersten Tag des Semesters einsetzen, aber auch zu späteren Zeitpunkten wiederholt nachfassen muß. Für die folgende Diskussion wird es übrigens von Vorteil sein, wenn die Erörterung der allgemeinen und der fachgebundenen Studienhilfe voneinander getrennt werden, was mir jetzt bei der Kürze des Referats nicht immer möglich ist.

Wie sieht nun das zur Zeit gebräuchliche *Instrumentarium der Studienhilfe* aus? Wir beginnen mit den gedruckten *Studienführern*, da sie dem Abiturienten schon vor der Immatrikulation Informationsmaterial an die Hand geben. Sie enthalten in der Regel Angaben über Zielsetzung, Aufbau und Organe der Hochschule wie der Studentenschaft, über Prüfungsordnung und Studiengang und geben dann den verschiedenen Fächern Raum zur Selbstdarstellung. Ohne solche Studienführer hängt jede allgemeine Studienberatung in der Luft, sie sind auch für Dozenten und Assistenten ein unentbehrliches Auskunftsmittel. Daneben haben sich mancherorts ausführliche, stoffreiche Studienführer für Einzelfächer bewährt.

*Einführungsvorlesungen* für Erstimmatrikulierte sind wohl schon überall zu einer guten Gewohnheit geworden. Sie werden jedoch sehr verschieden gehandhabt, finden hier nur am Semesterbeginn statt, werden dort an gelegentlichen Sonderterminen oder auch als reguläre Sonderveranstaltungen mit einer Wochenstunde durch das ganze Semester gezogen und dienen in der Regel einer allgemeinen, noch nicht fachgebundenen Orientierung über Fächerkanon, Formen des Lehrbetriebs, Prüfungsordnung, Schulpraxis usw. Stellt sich bei diesen Anlässen die Hochschule als Korporation ihren neuen „Mitbürgern“ vor, so kommen in ähnlich organisierten Kurzvorlesungen am Semesterbeginn auch die Einzelfächer zu Wort. Vielfach wird die ganze erste Semesterwoche für diese Veranstaltungen reserviert, die auch von fortgeschrittenen Studierenden gern besucht werden, da sich hier — nach Fachvertretungen gruppiert — alle Lehrenden zum Kennenlernen und zur Beratung bereit halten.

Zur Ergänzung oder anstelle von Einführungsvorlesungen wird an kleineren Hochschulen die Tradition der *Einführungsfreizeiten* noch immer mit Erfolg

fortgeführt. Selten geworden und wohl auch nicht unumstritten ist dagegen die Gewohnheit, für die Studenten des ersten Semesters *Pflichtstundenpläne* einzurichten und sie schon bei der Immatrikulation bestimmten Studiengruppen zuzuweisen.

Den bisher geschilderten, recht pauschalen Formen der Einführung in das Studium steht die *individuelle Studienberatung* gegenüber. Ich klammere hier die fachgebundene Beratung durch Dozenten und Assistenten, die althergebrachte und nach wie vor unentbehrliche Sprechstunde aus und konzentriere mich kurz auf die wesentlich heiklere Problematik einer Studienberatung als Aufgabe der Gesamthochschule. Die Entwicklung tendiert hier zur Einrichtung von zentralen Beratungsstellen, die von Beauftragten des Lehrkörpers und des ASTA gemeinsam getragen werden und während des ganzen Semesters, nach Möglichkeit auch in den Ferien arbeiten. Die Beratungsstellen sollen grundsätzliche, fächerübergreifende Hilfestellung bei der Planung des Gesamtstudiums leisten und durch Auswertung der Beratungsergebnisse zur Bereinigung und Verbesserung der Studienordnung, des Lehrplans und der Lehrverfahren beitragen. Das ist freilich ein Fernziel, das bisher bestenfalls in lokalen Ansätzen sichtbar wurde, obwohl es zumindest für die großen Hochschulen von erheblicher Bedeutung ist. Vorläufig fehlt es überall an der systematischen Erforschung der Voraussetzungen für einen solchen zentralen Beratungsdienst, fehlt es an geeigneten Kräften, wird immer wieder die Klage laut, daß die beratenden Dozenten und Assistenten jenseits ihrer Fachgrenzen zu wenig orientiert sind und sich nur schwer in die Lage des Anfängers versetzen können. Das ganze Dilemma der Studienberatung läßt sich zusammenfassen in der von MIELITZ und anderen notierten Beobachtung: viele Anfänger stünden der Studienwelt so fremd gegenüber, daß sie noch nicht einmal wüßten, was sie ihre Berater überhaupt fragen sollten.

Angelsächsischen Vorbildern und vergleichbaren Bemühungen der Universitäten folgt die Einrichtung von *Tutorien*, mit der man bisher an einigen Hochschulen gute Erfahrungen gesammelt hat. Kleine, überschaubare Gruppen von Studenten des ersten, gelegentlich auch noch des zweiten Semesters werden hier durch ältere Kommilitonen mit den akademischen Einrichtungen und Arbeitsweisen bekanntgemacht. Die Organisation wird meist durch Mitglieder der Dozenten- und Assistentenschaft oder durch den ASTA oder durch gemischte Ausschüsse getragen und in Gang gehalten. Zwei Zielsetzungen sind dabei zu unterscheiden. Einmal geht es um *fachgebundene Tutorien*, die den Zweck haben, die meist überfüllten Proseminare zu entlasten und zu begleiten oder überhaupt erst zu ihnen hinzuführen. Auf diesem Feld wird den studentischen *Fachschaften*, die sich hie und da auch an den Pädagogischen Hochschulen zu bilden beginnen, eine ihnen gemäße fruchtbare Tätigkeit zuwachsen, wie die Fachschaften auch sonst eine willkommene Hilfe bei der Eingliederung der Erstimmatrikulierten bieten werden.

Weiter gespannt ist die Aufgabe der *allgemeinen Tutorien*, von denen die Anfänger im Namen der Gesamthochschule aufgefangen und in den ersten



Wochen oder während des ganzen Semesters betreut werden. Erfahrungsberichte aus Berlin, Göttingen und Bonn liegen mir vor und decken sich weitgehend. Eingangsfrage: soll die Einschreibung bei den Tutorengruppen und die Teilnahme an ihren Sitzungen (2—4 Wochenstunden) obligatorisch sein oder freigestellt werden? Für die allgemeine Verpflichtung spricht das Argument, der Anfänger merke oft erst, wenn es zu spät sei, ob er das Tutorium wirklich brauche oder nicht, der Zwang zur Beteiligung sei also heilsam. Dem steht die ernstzunehmende Auffassung der Studentenvertreter entgegen, die Liberalisierung des Studiengangs sei das wichtigste Ziel der Studienreform und dürfe gerade an diesem Punkt nicht durchbrochen werden. Auch steht der organisatorische Aufwand in keinem rechten Verhältnis zum Resultat, wenn etwa in Bonn zweimal im Jahr jeweils 400—600 Erstimmatrikulierte durch das Tutorium geschleust werden müßten.

Der *Inhalt der Tutorienprogramme* ist weniger problematisch. Es geht durchweg darum, die neuen Kommilitonen möglichst rasch an das Haus und seine Einrichtungen zu gewöhnen, ihnen das Vorlesungsverzeichnis in jeder Hinsicht zu erläutern und bei der Aufstellung des ersten Stundenplans an die Hand zu gehen. Allerdings ist es nicht einfach, fortgeschrittene Studenten zu finden, die den Anforderungen des Tutorienamtes voll gewachsen sind und außer ihrem guten Willen auch die nötige Sachkenntnis mitbringen. Die kurze Studienzeit an der Pädagogischen Hochschule macht sich hier — ähnlich wie bei der Rekrutierung des Studenten-Parlaments und des ASTA — sehr hinderlich bemerkbar. Umso erfreulicher ist es, daß immer wieder ein neuer Stamm von Tutoren nachwächst und mit beträchtlichen Opfern an Zeit und Energie diese wichtige Studienhilfe — meist ohne jede Vergütung — leistet.

Damit komme ich zum Ende meiner recht unvollständigen Ausführungen, überlasse die notwendige Ergänzung der Diskussion und schließe mit dem Hinweis ab, daß auch die ausgeklügeltsten organisatorischen Maßnahmen zur Studienhilfe unwirksam bleiben, solange das „Betriebsklima“ im Hause nicht jederzeit ein offenes Gespräch zwischen allen Angehörigen der Hochschule gewährleistet. Wenn der Student auch am Ende des ersten Semesters noch vor der Tür des Dozenten oder Assistenten zögert, wenn er in Vorlesungen und Seminaren seine berechtigten Fragen zurückhält in der Sorge, er könne unangenehm auffallen, dann ist unsere Arbeit überhaupt in Frage gestellt. Doch damit stehen wir bereits bei den allgemeinen Problemen der Hochschuldidaktik und münden mit unseren Betrachtungen wieder ein in die Gesamtthematik dieses Hochschultages.

*Anmerkungen*

- 1 WILHELM FLITNER: Hochschulreife und Gymnasium, Heidelberg 1959, 2. Aufl. 1960. Derselbe: Die Gestaltung der Oberstufe unserer Gymnasien und der Übergang zur Universität; in: Die Naturwissenschaften 48 (1961) S. 123—127, HARTMUT VON HENTIG: Gedanken zur Neugestaltung der Oberstufe; in: Analysen und Modelle zur Schulreform, 3. Sonderheft der „Neuen Sammlung“, Göttingen 1966, S. 31—58.
- 2 HARTMUT V. HENTIG: Das erste Studienjahr an der Universität, Hamburg 1963.
- 3 REINHARD MIELITZ: Die Situation der Studienanfänger in der Philosophischen Fakultät. 4. Sonderheft der „Neuen Sammlung“, Göttingen 1967.
- 4 R. D. HUSCHKE: Studenten und Studienschwierigkeiten, in: VDS-Hochschulfragen Nr. 35/1966 (hektogr.)



## Studienbeginn und Studienverlauf im Urteil der Examensabsolventen des Sommersemesters 1968 an der Pädagogischen Hochschule Göttingen

Um die Probleme des Studienbeginns aus der Sicht der Studenten zu erfassen, befragten wir in einer Erkundungsstudie 100 Absolventen der Pädagogischen Hochschule Göttingen über Studienbeginn und -verlauf. In den Antworten wurden bestimmte Probleme, Sorgen, Forderungen und Wünsche deutlich, die in der folgenden Zusammenfassung kurz dargestellt werden.

1. Die Forderung nach intensiver, individueller Beratung (65 %). — Diese Forderung scheint vor allem daraus zu erwachsen, daß ein Mangel an fachlicher und gedanklicher Anleitung erlebt wird. Die Vorstellungen über die Form der gewünschten Beratung sind unterschiedlich: einige Studenten wünschen sie als individuelle Anleitung, andere als dauernde bei Bedarf beanspruchbare Einrichtung, bzw. als persönliche, kontinuierliche Betreuung.

2. Wunsch nach exakterer Information über fachliche Anforderungen. — Diesem Wunsch entsprechen von den Studenten geäußerte Schwierigkeiten bei der Planung von Arbeits- und Studienverlauf. Es wird vor allem genauere und fachlich relevante Information gewünscht. Dabei werden zweierlei Tendenzen deutlich: bei einigen Studenten der Wunsch nach mehr Reglement, bis hin zum Entwurf von Stundenplänen und der Einführung von Pflichtstudienplänen, bei anderen der Wunsch nach größerer Transparenz des Lehrsystems, insbesondere seiner impliziten Ziele.

3. Die Leistungsanforderungen werden von vielen Studenten (76 %) als zu niedrig beurteilt. D. h., Leistungsprobleme sind selten, bzw. ihre Ursachen dürften vorwiegend im Bereich der Motivation liegen.

4. Die Studenten beurteilen die Arbeitstechniken, die sie zu Beginn des Studiums hatten, als unzureichend (63 %). Als erstes wissenschaftliches Arbeiten bezeichnen manche (16 %) das Anfertigen der Examensarbeit, bzw. der Semesterarbeit (48 %). Das bedeutet, daß mehr als die Hälfte der Studenten meint, zum erstenmal wissenschaftlich gearbeitet zu haben, nachdem die Hälfte des Studiums vorbei war. So sind Forderungen nach Kursen zum Erlernen besserer Arbeitstechniken verständlich. Als das Studium am meisten intensivierende Arbeitsweisen nennen die Studenten Anfertigen schriftlicher Arbeiten (mehr als 83 %) und individuelles Literaturstudium (59 %). Sowohl Gruppenarbeitsformen, als problemorientiertes Arbeiten werden selten erwähnt.

5. Kritik an den Studieninhalten enthält vor allem die Forderung nach stärkerer Berufsbezogenheit (48 %). Einige Studenten wünschen gründlichere Fachkenntnisse, im Gegensatz dazu wird kaum Wert auf mehr Theorie oder Wissenschaftlichkeit gelegt.

6. Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, insbesondere die fachliche Kommunikation erscheint unbefriedigend. Der Prozentsatz von Studenten, die sich aufgrund von Hemmungen scheuen, Auskünfte einzuholen (76 %) oder an Diskussionen in größeren Seminaren zu beteiligen (66 %), ist hoch und verringert sich im Verlauf des Studiums nur wenig. Da aber die Studenten zugleich mehr Beratung und Austausch wünschen, scheint hier ein gewichtiges Problem zu liegen. Man muß sich fragen, welche Faktoren und vor allem, welche durch die Institution geprägten Aspekte der Rollen von Lehrenden und Lernenden, eine so nachteilige Auswirkung auf die Kommunikation haben.

## Diskussionsbericht

Die Diskussion in der Arbeitsgruppe 4 unter Leitung von Frau P. ANDRIESENS wurde durch kurze Gespräche in einzelnen Gruppen eingeleitet, mit dem Ziel, die wichtigsten Themen für die gemeinsamen Überlegungen zu bestimmen. Die vielfältigen Gesichtspunkte lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Studienberatung: Wann, wo und wie sollte sie erfolgen und durch wen? Läßt sie sich in den Grenzen vorgegebener Stellenpläne überhaupt institutionalisieren?

2. Studienschwierigkeiten: Wie sie sich aus dem Überangebot an Information durch die Hochschule einerseits und andererseits aus dem Mangel an jener Information ergeben, welche eine planmäßige Organisation des Studiums, d. h. eine selektive Verarbeitung des Informationsangebotes erst ermöglicht.

3. Gestaltung der Lehrveranstaltungen im 1. Semester: Ist ein Prosemeester zu empfehlen oder läßt sich das Einüben in die benötigten Arbeitstechniken verbinden mit einer ersten Hinführung an die Grundlagen bzw. Problemzusammenhänge des jeweiligen Faches? Welches ist die Relation zwischen den tatsächlichen Voraussetzungen, welche der Studienanfänger mitbringt und der Hochschulrealität, der er begegnet?

4. Frage der Hintergründe psychischer Hemmungen, welche einer aktiven Beteiligung an den Lehrveranstaltungen entgegenstehen.

5. Problem der Bewußtseinsbildung: Wie ist dem Studenten ein Problembewußtsein für sein Fach und dessen gesellschaftliche Funktion und für seine eigene gesellschaftliche Rolle als Lehrer zu vermitteln? Wie eigentlich soll der Lehrer der Zukunft aussehen?

6. Problem der Wissenschaft selbst: Was für ein Begriff von Wissenschaft muß gewonnen werden, wenn sie es leisten soll, die gesellschaftliche Funktion des Lehrers wie die einer bestimmten fachlichen Disziplin kritisch zu bestimmen?

Die Diskussion im Plenum wurde zunächst von dem Gegensatz zweier Grundüberzeugungen bestimmt. Auf der einen Seite stand das Ansinnen, ein für alle Diskussionsteilnehmer gemeinsames Bild des zukünftigen Lehrers vorauszusetzen, um von solcher Prämisse aus die Details praktischer Abhilfe von Problemen der Anfangssemester direkt anzugehen. Auf der anderen Seite versuchte man den Kreis davon zu überzeugen, daß die grundsätzliche Diskussion dieser Prämisse selbst jeder pragmatischen Überlegung voranzugehen habe. Es waren vor allem die Vertreter des AstA der PH Berlin, welche deutlich zu machen versuchten, daß für alle Diskussionsteilnehmer eine derartige Prämisse, also ein gemeinsames Lehrerbild, nicht vorausgesetzt werden könne. Vielmehr müsse sich bei der Diskussion verfahrenstechnischer Details des Studiengangs diese Prämisse erst jeweils neu ausweisen. Auch da, wo man glaube, über reine Verfahrensfragen zu sprechen, gehe das Konzept eines Lehrerbildes notwendig implizit mit ein. Die Konzeption der Lehrerbildung explizit zu diskutieren, erschien demnach einen Teil der Teilnehmer als weit vordringlicher, als Details der Ausbildung als scheinbar selbständige Probleme zu erörtern. Gefordert wurde die Diskussion einer Gesellschaftstheorie, welche das Versagen der bisherigen Pädagogik, die heutige Schule demokratisch zu gestalten, gleichermaßen erfaßt, wie einen Begriff jener Gesellschaft, auf welche hin der Schüler heute allein verantwort-

lich erzogen werden könne. Diese Argumentation bezog ihr Gewicht also aus jener Auffassung des Theorie-Praxis-Begriffs, nach welcher es die Theorie ist, welche als eminent praktisch verstanden wird, nämlich ausgerichtet auf Veränderung der Gesellschaft.

Die Diskussion konnte im Rahmen der gegebenen Zeit nicht weiter gelangen, als daß diese Gegensätze deutlich aufbrachen. Man einigte sich darauf, sich den dennoch offenkundigen Studienproblemen im 1. Semester zuzuwenden.

Die Gesichtspunkte, welche zur Wahl des Studiums an einer Pädagogischen Hochschule führen, sind verschiedenen Erhebungen zufolge die der Kürze des Studiums und der Sicherheit des Berufes. Erst an dritter Stelle ist die Wahl von den erzieherischen Aufgaben des Lehrers her motiviert. Es muß also Ziel aller Lehr-Bemühungen im 1. Semester sein, diese Reihenfolge für den Studierenden umzukehren. Dazu, so wurde auf der einen Seite argumentiert, ist es notwendig, bereits im 1. Semester die künftige gesellschaftliche Rolle des Lehrers wie die konkreten Bedingungen, die ihn erwarten, deutlich genug zu akzentuieren, den Studenten nicht nur hospitieren zu lassen, sondern — im weitesten Sinne von „Praxis“ — politische Reflexion auszulösen. Dagegen wurde jedoch eingewendet, daß der Student sich häufig nicht schon anfangs auf seinen Beruf hin orientieren will und daß eine spätere Hinwendung zur künftigen Berufswelt durchaus ebenso ernsthaft sein könne. Es wurde gewarnt vor einer möglichen Übersättigung mit Inhalten des Berufes zu einer Zeit, wo zunächst das Studieren erfahren und auch gelernt werden soll.

In Berlin versucht man allerdings einen noch gezielteren Vorstoß: indem PH-Studenten bereits an den Oberschulen die Berufs- und Ausbildungswirklichkeit des Lehrers diskutieren und ferner ein Hochschul-Seminar für (kritische) Schüler eingerichtet haben, in welchem Schüler wie (Pädagogik-)Studenten sich gegenseitig kritisch ausrichten.

Die Diskussion erbrachte den Vorschlag, in den Oberstufen zumindest gedruckte Studienführer zu verteilen und für das 1. Semester ein Tutorensystem einzurichten.

War man sich nicht einig, wieweit schon im 1. Semester eine grundsätzliche Klärung des Berufsbildes vorgenommen werden sollte, so bestand doch Einigkeit darüber, daß im 1. Semester die entscheidenden Weichen für das Studieren selbst zu stellen sind. Sein Studium in eigener Regie zu übernehmen, heißt (u. a.) lernen, sich zu entscheiden. Sollen Entscheidungskonflikte also schon im 1. Semester ausgelöst werden? Das hieße: Aufhebung jeglicher Pflichtstundenpläne, nämlich eigene Planung, eigene Entscheidung des Studenten.

Die Sitzung wurde beschlossen durch einen kurzen Erfahrungsbericht aus dem Fach Psychologie an der PH Göttingen. Hier hat man die Pflichtstundenzahlen in Richtzahlen verwandelt, so daß das Studieren frei organisiert werden kann. Man bietet den Studenten jedoch eine möglichst vollständige Information über das Angebot an Lehrveranstaltungen in den jeweils folgenden Semestern, so daß Studienplanung und begründete Entscheidung überhaupt erst möglich gemacht werden. Für das 1. Semester hat man sich vom Prinzip völliger Liberalisierung jedoch gegenwärtig abgewendet. Auf eine einstündige allgemein gehaltene Einführungsveranstaltung folgen eine obligatorische Vorlesung und Übung, deren erfolgreicher Abschluß (Klausur) erst zum Besuch der übrigen Lehrveranstaltungen berechtigt. Man will damit jene Grundkenntnisse vermitteln, die für jede nähere Beschäftigung mit spezielleren Themen Voraussetzung sind.

Bewährt hat sich in Göttingen ferner der Studentische Telefondienst, an den man sich mit Studien- wie mit persönlichen Fragen wenden kann.

W. KERBER-GANSE

## Spezialisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung

### I

Wo immer man heute über Probleme der inneren Struktur des modernen Wissenschafts- und Hochschulbetriebes verhandelt, da gehören die Spezialisierung und die interdisziplinäre Zusammenarbeit zu den Pflichtgegenständen. Die beiden Stichworte haben zwar ihre Reizwirkung, aber der sorgfältige Beobachter wird nicht übersehen können, daß sich mit ihnen bereits eine leichte Resignation verbindet. Es ist darum nicht ganz einfach, über diese beiden Komplexe noch so zu sprechen, daß man einer frischen Aufmerksamkeit und spontanen Resonanz sich vergewissert wüßte. — Spezialisierung auf der einen Seite und interdisziplinäre Kooperation auf der anderen sind offenkundig im Thema miteinander gekoppelt worden, weil man sie für ein Gespann hält; sie sind jedoch ein sehr ungleiches Gespann. Daß in der Wissenschaft die Spezialisierung fortschreitet, ist ein Faktum, das niemand zu bezweifeln, aber kaum jemand zu begrüßen wagt. Dagegen wird niemand den Mut aufbringen zu behaupten, die interdisziplinäre Kooperation schreite in gleichem Maße voran, — jeder wird sie hingegen grundsätzlich und überall, wo sie sich in der Praxis zu zeigen scheint, lebhaft begrüßen.

Wenn es erlaubt ist, am Anfang die Situation gegenüber einem solchen Thema in literarischer Freiheit anzudeuten, so darf ich vielleicht mit einem Vergleich für die unterschiedliche Bedeutung beider Seiten beginnen: Die Spezialisierung scheint der Sündenfall der modernen Wissenschaft zu sein. Sie überträgt sich unter den Wissenschaftlern wie eine Erbsünde von Generation zu Generation. Die Rückkehr ins Paradies der totalen Schau scheint so utopisch wie nie und gewinnt damit auch jenen Reiz der Utopie, der heute so stark ist wie in vielen Perioden unseres wissenschaftlichen Lebens zuvor kaum. Für den Wissenschaftler, der der Sünde der Spezialisierung verfallen ist, liegt auch schon ein Kainsmal bereit: Er ist der Fachidiot. — Es gibt freilich zwei Wege, sich von dieser Erbsünde zu entlasten, zu reinigen und ein wenig, wenn auch nicht vollständig, zu befreien. Beide Wege erlauben uns, getrost auf der Vergleichsebene zu verbleiben, denn beide haben nun wiederum nicht geringe Ähnlichkeit mit Bußübungen.

Der eine Weg ist nicht Gegenstand unserer Verhandlungen im engeren Sinne, muß hier jedoch kurz erwähnt werden und wird uns indirekt an anderer Stelle noch beschäftigen. Ich meine die Reinigung durch explizite Selbstverdächtigung ideologischer Implikationen. Man kann seine spezialistisch-fachwissenschaftliche Tätigkeit wieder in einen größeren Zusammenhang zurückführen, indem man selbst die Möglichkeit analysiert, daß man dabei auf einen Weg geraten sei, der eine, mindestens unbewußte, politisch-gesellschaftlich ausgerichtete Steuerung



impliziere. Wenn man die Analyse des Ideologie-Selbstverdachtess zu entwickeln und diesen möglichst auch zu bekennen vermag, so läßt sich daraus offenkundig so etwas wie die Befriedigung einer Bußübung gegenüber der Lust an der fachwissenschaftlichen Spezialisierung gewinnen. Daß diese Inklinaton von Verstockten und Bekehrten in der Tat wie eine Bußübung gefürchtet oder gesucht wird, ist kaum zu bezweifeln.

Die andere Bußübung aber interessiert hier direkt, nämlich die interdisziplinäre Kooperation. Von naiverer Natur droht sie weniger mit heiklen Implikationen, wird deswegen leicht, häufig und heiter empfohlen, aber selten gepflogen. Der eigensüchtige Spezialist wird aufgerufen, in der Nächstenliebe zu den Nachbardisziplinen und in der Verantwortungsbereitschaft für das Gemeinwohl der Gelehrtenrepublik Altruismus zu zeigen, indem er gelegentlich auch geduldig und interdisziplinär kooperiere. Wer möchte dazu nicht ja sagen; aber wer hat Lust, das zu tun? — Und so kann meine Rolle als Referent zu diesem Gegenstand leicht die eines Bußpredigers annehmen, der freilich schon ein Büchlein mit einer Liste und den Beschreibungen der geforderten Exerzitien zur Hand haben müßte, oder mit anderen Worten — und damit wollen wir diesen Vergleich verabschieden —: Sie könnten von mir erwarten, daß ich eine ausführliche Darstellung der Möglichkeiten interdisziplinärer Zusammenarbeit in Lehre und Forschung im Detail hier vortragen sollte.

Aber dieser Erwartung werde ich nur in bescheidenem Umfange gerecht werden können. Ich sehe es vielmehr für meine Aufgabe an, die praktische Kooperation der Diskussion mit einigen Überlegungen einzuleiten, in denen nicht zuletzt die meines Erachtens wichtigsten wissenschaftspolitischen und wissenschaftstheoretischen Hintergründe des Themas angesprochen werden sollen.

## II

Man wird das Thema nicht behandeln können, ohne sich zuvor kurz mit dem Raster der wissenschaftlichen Disziplinen zu beschäftigen, denn beide Begriffe beziehen sich ja auf diese Einteilung der Bereiche, in denen und von denen aus die Spezialisierung und zwischen denen die Kooperation stattfindet. Die Entstehung dieses Systems der Wissenschaften, wobei man den Begriff System nur mit einigen Bedenken anzuwenden geneigt ist, unterlag entschieden gesellschaftlichen und politischen Einflüssen. Man kann an dem heute durchweg üblichen Aufteilungsschema, wie es sich etwa in den Lehrstühlen und Instituten einer vollständigen Universität widerspiegelt, die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Einflüsse unter zwei Aspekten erkennen: Einmal ist es sehr deutlich, daß bestimmte Disziplinen, insbesondere neuere wie die Pädagogik und die Soziologie, entstanden sind, oder besser gesagt: ausgegliedert wurden, nach bestimmten politischen Bedürfnissen unter bestimmten historischen Bedingungen. Das ist hinlänglich bekannt; die Geschichte der eigenen Genese gehört bei den beiden genannten Fächern zu ihren relativ besterforschten Teilen.

Man kann das derzeitige Aufteilungsschema der wissenschaftlichen Disziplinen jedoch auch unter einem anderen Aspekt im wesentlichen als ein Produkt des 19. Jahrhunderts erkennen, insofern man nämlich eine sehr deutliche Parallele zu den politischen Veränderungen in jenem Jahrhundert ziehen kann, in welchem sich unter nationalen Souveränitätsansprüchen einzelne Territorien großer Vielvölkerstaaten selbständig zu machen versuchten und ihre Autonomie durchzusetzen bestrebt waren. In ähnlicher Weise könnte man die mittelalterliche Philosophie, aber auch die Theologie und die Jurisprudenz als Vielvölkerstaaten bezeichnen, von denen sich einzelne Disziplinen emanzipierten, indem sie den Emanzipationskampf, den Kampf um ihre Autonomie, im gleichen Stile führten, wie das in den politischen Territorien der Fall war.

Das Vokabular ist durchaus ähnlich. Man spricht heute noch davon, daß bestimmte Wissenschaften ihre Gebiete haben mit ihren Grenzen und ihren einheimischen Begriffen. Es gibt weiter Grenzwissenschaften und Grenzgebiete<sup>1)</sup>; auch der Gedanke, daß eine wissenschaftliche Disziplin ihre Selbständigkeit durch den Nachweis eines abgrenzbaren eigenen Gebietes führen könne, ist durchaus noch sehr virulent bei uns, obgleich die neuere Wissenschaftstheorie solche Vorstellungen schon längst als obsolet erkennen läßt. Wir können diese Dinge nicht im einzelnen verfolgen, es bedarf auch wohl keiner längeren Erklärungen, um an den Kampf der Pädagogik um ihre Autonomie zu erinnern, der lange gedauert und außerordentliche Energien verbraucht hat, die dann bei der Lösung substantieller pädagogischer Probleme lange Zeit gefehlt haben. Ähnliches wird man von der Entwicklung der deutschen Soziologie sagen können, die im Grunde genommen den Hauptteil ihrer Kräfte erst nach dem zweiten Weltkrieg der effektiven Analyse sozialer Probleme und ihrer wissenschaftsmethodischen Kritik zugewandt hat. Auch bei der Psychologie lassen sich solche Züge entdecken, und von der Emanzipation der Politikwissenschaft sagen selbst Vertreter dieser Disziplin, daß sie vielerorts noch nicht einmal ganz vollzogen sei.

Alles in allem gesehen wird man schwerlich leugnen können, daß der Prozeß, der zur Differenzierung des derzeitigen Systems der Wissenschaften geführt hat, Kennzeichen imperialistischer und nationalistischer Konflikte besitzt und daß das daraus hervorgegangene System im wesentlichen auch heute noch auf die Bedürfnisse einer bürgerlich emanzipierten Gesellschaft zugeschnitten ist<sup>2)</sup>.

### III

Wenn man die Ausgliederungen der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen als einen Vorgang der Spezialisierung versteht, so kann man die Forderung nach interdisziplinärer Zusammenarbeit als den Versuch bezeichnen, die Kontakt- und Integrationsverluste an den wichtigsten Stellen der Forschung und Lehre zur Stabilisierung des Systems wieder aufzufangen. Da der Ausgliederungs- und Entstehungsprozeß unserer wissenschaftlichen Disziplinen nicht aus den Sachzusammenhängen der puren Wissenschaft hervorgegangen, vielmehr von den Bedürfnissen und Tendenzen der bürgerlichen Gesellschaft in Gang

gebracht und bestimmt worden ist, so erhebt sich an dieser Stelle unabweislich die Frage, ob unser Problem nicht gegenstandslos werde, wenn man die Systematisierung der wissenschaftlichen Disziplinen komplett auf die weiterentwickelten Verhältnisse umstelle. Anders ausgedrückt: Können nicht Spezialisierung und interdisziplinäre Kooperation aufgehoben werden in einer neuen Organisation der wissenschaftlichen Arbeit? Und diese Frage muß hier weitergeführt heißen: Sind nicht die Pädagogischen Hochschulen als Hochschulen mit relativ geringem Traditionsdruck besonders geeignet oder gar aufgerufen, den ganzen Schematismus der herkömmlichen Disziplinen zu zerbrechen und neue Schwerpunkte und Kumulationsmöglichkeiten der wissenschaftlichen Arbeit zu entwickeln, sozusagen neue Fächer oder neue Disziplinen, die besonders den konkreten Aufgaben der Ausbildung von Lehrern besser entsprechen?

Ist es demnach notwendig, das Fach Pädagogik trotz einer gewissen Spezialisierung nach allgemeiner Pädagogik, Schulpädagogik oder allgemeiner Unterrichtslehre und Sozialpädagogik ganz aufzulösen nach bestimmten Aufgabenschwerpunkten, die weder eindeutig in das Gebiet der Pädagogik, Gebiet verstanden als Parzelle einer territorialen Wissenschaftslandkarte, hineingehören, sondern die bestenfalls Grenzgebiete zu anderen Disziplinen darstellen? Der Gedanke, den ich hier jetzt anspreche, deckt sich nicht mit dem kürzlich vorgebrachten Vorschlag von WOLFGANG BREZINKA, der die Pädagogik aufgegliedert wissen möchte in die eigentliche Erziehungswissenschaft, zu der die Historiographie der Erziehung, die Philosophie der Erziehung, die Erziehungslehre und die Empfehlungen zur Erziehungspolitik hinzutreten<sup>3</sup>). Ich meine, wir müßten die Frage radikaler aufgreifen. Dann würden sich neue Sachgebiete ergeben: Ich denke zum Vergleich an eine Disziplin, die wir Lerntheorie nennen könnten, an eine Informationstheorie oder, wie sie von anderer Seite inzwischen genannt worden ist, an Informatik<sup>4</sup>); gehört analog nicht die Kybernetik in die Pädagogische Hochschule? Ist die Verhaltensforschung nicht von ähnlicher Bedeutung? Oder die Ökologie?

Wenn man derartige Arbeitskonzentrationen etablierte, dann würden sich unter den Aufgaben, die solche neuen Disziplinen wahrnehmen müßten, so viele befinden, die bisher von Pädagogik, Psychologie, Soziologie und anderen versehen worden sind, daß diese alten Disziplinen an Auszeichnung dahinschwinden würden. Wer heute zum Beispiel intensiv Theorie des Lernens betreiben will, der kann nicht mehr auskommen mit dem, was die herkömmliche Psychologie dazu sagt und darf nicht nur Kontakt suchen mit der Pädagogik. Er wird sich intensiv befassen müssen mit den soziologischen Einschlägen, Statistik wird hinzukommen müssen, Kybernetik und manches andere. Ein für die Ausbildung von Lehrern so wichtiges Gebiet wie die Theorie des Lernens ist nicht nur ein Musterbeispiel für die Notwendigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit, sondern zugleich ein Musterbeispiel für die Frage, ob die Anlässe oder Aufgabenkomplexe für eine interdisziplinäre Kooperation nicht schon größere Bedeutung erlangt haben als die herkömmlichen Disziplinen selbst, zwischen denen die Kooperation stattfinden soll.

Machen wir ganz deutlich, was das heißt: Stellt das Thema Spezialisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit nicht eine Aufforderung zum Kurieren an Symptomen dar, während es die wesentliche Aufgabe wäre, die überholte Organisation unseres Wissenschaftsbetriebes völlig zu reformieren und zu einer radikalen Strukturänderung zu kommen?

Nach einer sorgfältigen Prüfung des vermutlichen Gewinns einer Revolution unseres ganzen Wissenschaftsbetriebes, die sich als erlösende Radikalkur empfiehlt, bin ich zu der Einsicht gelangt, daß sie den Pädagogischen Hochschulen derzeit noch mehr schaden als nützen würde. Zunächst würde eine solche einschneidende Umorganisation vermutlich nahezu alle bisherigen Informationskanäle zerstören und Informationsflüsse unterbrechen. Das allein wäre ein so schwerer Schaden mit der Gefahr des Absterbens weiter Teile der wissenschaftlichen Arbeit innerhalb unserer Hochschulen, daß dadurch der erhoffte Gewinn an sachgemäßer Zuordnung schon stark aufgewogen würde. Nicht minder ernst zu nehmen ist auch die sichere Erwartung, daß eine kurzfristige komplette Umstrukturierung ihres Fächersystems die Pädagogischen Hochschulen von den anderen Hochschulen isolieren würde. Die Zusammenarbeit mit den nach dem konventionellen Schema gegliederten älteren Hochschulen würde sich enorm erschweren; es gäbe nicht die mindeste Wahrscheinlichkeit, daß sie in der Auflösung älterer und Konstituierung neuer Fächer folgen würden<sup>5)</sup>, viel eher würde eine solche Aktion der Pädagogischen Hochschulen als ein neuer Vorwand für deren Diskriminierung, an der doch immer noch einige Kreise interessiert sind, aufgegriffen werden.

Die vom Aufgabenverständnis her nötige Entwicklung der speziellen didaktischen Fächer, die ohnehin in dem herkömmlichen Fächerkanon unserer Wissenschaftsorganisation neue Disziplinen in großer Zahl darstellen, macht schon genügend zu schaffen, ihnen die Position als wissenschaftliche Disziplinen zu sichern. Das aber ist eine Aufgabe, die einfach vernachlässigt bliebe, wenn sie nicht von den Pädagogischen Hochschulen übernommen würde, so daß sie mit all den wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsorganisatorischen Pionierlasten übernommen werden muß. Auch besteht inzwischen die Chance, daß bei der steigenden Komplizierung der Sachverhalte aller Lebensgebiete in den diese Gebiete bearbeitenden speziellen Fachwissenschaften immer deutlicher erkannt wird, wie wenig die Didaktik nur eine Nebenkunst des Schulehaltens und wie sehr sie längst eine wissenschaftliche Bedingung der Kontinuität unserer Kultur und unserer Zivilisation schlechthin ist. Die Fäden unseres geistigen Lebens, nicht nur im exklusiven schönggeistigen Sinne verstanden, sondern durchaus in politisch-wirtschaftlich-technischer Hinsicht, drohen zu reißen, weil bei der Kompliziertheit der Zusammenhänge auf den einzelnen Gebieten die Möglichkeiten des spontanen Zugangs schrumpfen; ohne Vorbereitung der Zugangswege kann der Nachwuchs unserer Gesellschaft kaum noch den Anschluß an die weitere Entwicklung erreichen. Wohl verstanden: Die Artikulation selbständiger Disziplinen der speziellen Didaktik ist von deren Aufgaben und Funktionen im geistigen Leben und in der gesellschaftlichen Entwicklung begründet zu se-

hen; es wäre sehr zu begrüßen, wenn auch die letzten Versuche, diese Fächer noch im alten Territorialstil als selbständige zu begründen, indem man zwischen den Gebieten der Allgemeinen Didaktik und der jeweiligen sogenannten Fachwissenschaft einen Terraintreifen als selbständiges Gebiet beansprucht, aufgegeben würden. Die Notwendigkeit der Entwicklung spezieller Didaktiken als wissenschaftliche Disziplinen ergibt sich allein aus der nachweisbaren Erfahrung, daß sonst die kontinuierliche intensive Bearbeitung der entscheidenden didaktischen Aufgaben nicht gewährleistet ist.

Aber nicht nur von den anderen Hochschulen würden die Pädagogischen Hochschulen sich isolieren, wenn sie darüber hinausgehend ein völlig neues einheimisches System der Disziplinen zu etablieren begännen, — sie würden auch die Beziehungen zur Öffentlichkeit aufs Spiel setzen, die sich gerade in den an der Pädagogischen Hochschule so stark vertretenen Disziplinen der Erziehungswissenschaft, der Psychologie, der Soziologie, der Politikwissenschaft langsam anbahnen. Ich meine mit Beziehungen zur Öffentlichkeit nicht allein das, was man so „public relations“ nennt, sondern verstehe unter Öffentlichkeit der wissenschaftlichen Arbeit ein sehr grundsätzliches, konstitutives Moment. Moderne Wissenschaft ist öffentlich im strengsten Sinne; es ist für mich eine Frage der wissenschaftlichen Dignität, ob man den Charakter der Öffentlichkeit stärkt und pflegt oder ob man ihn vernachlässigt oder gar verletzt.

Zu dem wohl wichtigsten Argument gegen eine radikale Neustrukturierung des Systems der Wissenschaften komme ich, wenn ich deutlich sage, daß ich von meinen wissenschaftstheoretischen Vorstellungen her ohnehin die Überwindung der Mängel des konventionellen Systems auf einem anderen Wege sehe. Was gewinnt man schon, wenn man das ganze Terrain, das jetzt in die Parzellen der Pädagogik, Soziologie, Psychologie und so weiter aufgeteilt ist, wieder einebnet und in neue „claims“ aufteilt, die nur eben andere Grenzen haben? Die Gebrechen unserer Wissenschaftsorganisation müssen überwunden werden durch eine intensivere Pflege der Einsicht in Theoriebildung schlechthin oder, wenn Sie mir erlauben, durch eine intensivere Pflege der Theorie der Theoriebildung. Wir müssen, und zwar nicht aus Gründen der Tunlichkeit, vielmehr aus immanenten Argumenten der Wissenschaftstheorie, eine kontinuierliche evolutionäre Veränderung der Wissenschaftsorganisation betreiben. Unter diesem Aspekt zeigen sich Spezialisierung und interdisziplinäre Kooperation als die mobilen Partien des ganzen Systems, aus deren Dynamik die evolutionäre Anpassung und vorgreifende Zielplanung einer wissenschaftstheoretisch gesteuerten Hochschulorganisation zu bewerkstelligen wäre.

#### IV

Es mag jetzt an der Zeit sein, endlich einmal auf die beiden Stichworte des Themas direkt einzugehen. Beginnen wir mit der Spezialisierung. Sie ist zunächst ein ziemlich selbstverständlicher Vorgang. Ob nun in Lehrveranstaltungen oder

in Forschungsvorhaben, nur selten wird man das Gesamtgebiet einer wissenschaftlichen Disziplin sich zur Bearbeitung vornehmen, praktisch wird es immer darauf hinauslaufen, daß man ein Teilgebiet bearbeitet, um es auf diese Weise mit der Intensität bearbeiten zu können, die man für den Lehrzweck oder für das Forschungsziel für notwendig hält. Insofern findet Spezialisierung ständig und täglich statt; es scheint nicht sehr lohnend, darüber im einzelnen noch weiter zu sprechen. Stutzig machen sollte uns nur, daß ein so selbstverständlicher und unvermeidlicher Vorgang immer wieder heftige kulturpessimistische Kritik hervorruft. Diese Klagen führen aber sofort wieder zu den Fragen der Bildung, der gesellschaftlichen Verantwortung und der Wissenschaftstheorie<sup>6)</sup>, die anfangs berührt wurden und am Ende wieder aufgegriffen werden sollen. Nur ein weiteres Körnchen Wahrheit in diesen Klagen verweist auf die andere Beobachtung, daß der Terminus Spezialisierung oft selbst nur zur Tarnung benutzt wird.

Spezialisierung aus wissenschaftlichen Notwendigkeiten läßt sich mit der Zellteilung vergleichen, sie erbringt Neues. Aber es gibt in den Hochschulen natürlich auch Vorgänge der Schrumpfung. Hier und da verliert ein Kollege die Kraft oder die Fähigkeit oder die Neigung, intensiv und produktiv weiterzuarbeiten; er beschränkt sich auf das ihm von früher her noch zur Verfügung Stehende und nennt dann diese Beschränkung Spezialisierung. Eine solche Gefahr besteht durchaus nicht nur bei älteren Kollegen, sondern auch schon bei jüngeren Kräften und selbst bei Studenten. Man nennt Wiederholungen dann Vertiefungen. Aus der Territoriauffassung der wissenschaftlichen Organisation stammt der anschauliche Vergleich, Spezialisierung sei eine Verkleinerung des Ackers, auf dem man um so tiefer grabe; das Territorialekonzept endet in der Schrebergartenkolonie. Da hat jemand einst Jugendpsychologie nach EDUARD SPRANGERS Bestseller betrieben, die Erarbeitung neuerer Untersuchungen liegt oder behagt ihm nicht, so wird er „Spezialist“, wenn nicht mehr für Jugendpsychologie so für EDUARD SPRANGER. Ein anderer galt seit Jahrzehnten als führender Experte für die Geschichte des ersten Weltkrieges, er hat nicht gemerkt, daß seine Vertiefungen in diesen Gegenstand Wiederholungen geworden sind. Die Entrüstung ist groß, wenn dann jemand, den man bisher unter den Experten kaum kannte, gleichsam im Angesicht des „weiterarbeitenden“ alten Experten unsere Einsichten über den ersten Weltkrieg völlig verändert. Mancher Hochschulrechtler hat sich als Spezialist dieses Gebietes in seinem eigenen Denken so an die Gänge und Kammern seines Konzeptes gewöhnt, daß er immer noch für unmöglich hält, was für weniger fixierte Beteiligte längst nicht mehr umstritten ist.

In Fachbereichen mit einem starken Bezug zur Praxis, wie in der Ausbildung der Ärzte, Juristen und Lehrer, gibt es noch eine besondere Fehlform von Spezialisierung, die freilich oft das Lob der Kritiker anzieht. Ich meine die angebliche Spezialisierung auf das Praktische, auf die mehr handwerkliche Kunstseite, die diese Disziplinen in ihren Anwendungsbereichen auch aufweisen. Da gibt es manche Praktiker, Kliniker und „versierte Kenner der Realitäten“ in den Hochschulen, die ihr abgesacktes Reflektionsniveau gern als eine Spezialisierung auf

die Praxis ausgeben. Wollte man ihre Schutzbehauptungen ernst nehmen, so müßte man über ihren unzulänglichen Begriff von der Praxis sprechen und schon nicht mehr von der Spezialisierung.

## V

Die interdisziplinäre Zusammenarbeit hat, wie bereits gesagt, eine ganz andere Resonanz: Sie wird überall hoch gelobt und selten geübt. Als Material für die Diskussion möchte ich nur einen Zusammenhang hier erläutern, der mir wichtig für die Frage zu sein scheint, warum die interdisziplinäre Zusammenarbeit so wenig geübt wird.

Man müßte meines Erachtens interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung nach drei Ebenen unterscheiden: Die Zusammenarbeit auf der ersten Ebene möchte ich die *paritätische* nennen; die auf der zweiten Ebene die *ergänzende*; und die auf der dritten Ebene die *beratende*. — Ich darf diese drei Unterscheidungen jetzt näher erläutern, je ein Beispiel aus der Lehre und aus der Forschung soll zur Veranschaulichung jeder Ebene dienen.

Von *paritätischer* Zusammenarbeit können wir sprechen, wenn die beteiligten Disziplinen und ihre Vertreter mit gleichem Gewicht an dem Unternehmen beteiligt sind und ihren speziellen Aspekt voll zur Geltung bringen. Wir sollten an dieser Stelle gleich erwähnen, daß offenkundig allgemein nur an die paritätische Kooperation gedacht wird, wenn von interdisziplinärer Kooperation die Rede ist. Darin liegt eines ihrer wichtigsten Hemmnisse.

Bringen wir zunächst je ein Beispiel. Ein Soziologe und ein Historiker veranstalten ein gemeinsames Seminar über die Entstehung der industriellen Gesellschaft. Die Soziologen operieren mit den Begriffen der industriellen und der vorindustriellen Gesellschaft gern recht stereotyp, darüber gibt es eine vorzügliche selbstkritische Studie von CHRISTIAN VON FERBER<sup>7)</sup>. Der Historiker kann da eine ganze Menge zur Ergänzung und Differenzierung beitragen. Paritätisch würde ein solches Seminar sein, wenn er darauf besteht, daß die historische Erarbeitung dieser Details das gleiche Gewicht und das gleiche theoriebildende Recht hätten, wie die Vorstellungen, mit denen der Soziologe an diese Dinge herangehen wird. — Als Beispiel interdisziplinärer Forschung auf paritätischer Ebene mag uns eine mögliche Untersuchung der Hintergründe des Niedersachsen-Konkordats dienen, durchgeführt von einem Pädagogen, einem Juristen und einem Politikwissenschaftler. Wenn bei diesem sehr forschungswürdigen Gegenstand die pädagogischen Gesichtspunkte für oder gegen das Konkordat ebenso wie die Fragen juristischer Formalisierung der zugrundeliegenden Intentionen und wie die Analyse deren politischen Charakters je mit gleichem Gewicht zur Geltung gebracht würden, dann wäre diese Forschungskoooperation paritätisch zu nennen.

Sobald jedoch eine Über- und Unterordnung zwischen den beteiligten Disziplinen und Aspekten eintritt, dann haben wir die nächste Ebene der interdiszi-

plinären Kooperation erreicht, die der *ergänzenden* Zusammenarbeit. Darunter ist zu verstehen, daß ein bestimmtes Unternehmen in Lehre oder Forschung von einer Disziplin durchgeführt wird, während man sich der ergänzenden Mitarbeit mindestens einer anderen Disziplin, die den Gegenstand auf ihre Weise auch im Blick hat, versichert, um die Untersuchung umso begründeter voran bringen zu können.

Geben wir auch hier wieder je ein Beispiel aus Lehre und Forschung. Man denke an eine Übung in der Kunsterziehung in ergänzender Zusammenarbeit mit der Didaktik der deutschen Sprache. Der Gegenstand könnte die Frage sein, was die moderne Kunst, mit dem, was wir stichwortartig Abstraktion nennen, für die Möglichkeiten der Kunsterziehung zu leisten in der Lage sei, welche Einschlüsse und Erfahrungen dabei zu Tage kommen, welche Chancen darin stecken. In einer solchen Übung der Kunsterziehung könnte ein Vertreter der Deutsch-Didaktik insofern eine fruchtbare ergänzende Rolle übernehmen, als sich bekanntlich aus der modernen Lyrik konvergierende Probleme und Erfahrungen ergeben.

In der Forschung könnte man sich eine solche ergänzende Kooperation vorstellen zwischen einem Geographen, der einer siedlungsgeographischen Untersuchung nachgeht und sich der Hilfe eines Historikers versichert; das ganze Unternehmen soll nicht eine kombinierte historisch-siedlungsgeographische Arbeit werden — das wäre paritätische Kooperation — sondern es bleibt eine siedlungsgeographische Untersuchung, bei der der Historiker dem Geographen nur auf die Fährten hilft und vor historischen Holzwegen bewahrt.

Gemeint ist bei der ergänzenden Zusammenarbeit eine ständige und kontinuierliche Zusammenarbeit der beteiligten Disziplinen, von denen eben nur eine die Richtlinien bestimmt. Wenn man diese durchgehende, ständige Kooperation aufgibt und sich eine Kooperation denkt, in der sich das ergänzende Fach nur von Zeit zu Zeit beteiligt, so kommen wir zu der Ebene der interdisziplinären Kooperation, die ich die *beratende* nenne. Ich meine damit also Forschungs- oder Lehrveranstaltungen bestimmter Disziplinen unter beratender Hinzuziehung einschlägiger anderer Disziplinen oder Fachvertreter. Dabei bleibt es der tragenden Disziplin überlassen, wann und in welchem Umfang sie sich des Rates dieser Nachbardisziplinen bedienen will.

Skizzieren wir auch hier wieder kurz je ein Beispiel. In der Lehre könnte man sich denken, daß ein Schulpädagoge, der eines jener so wichtigen und häufigen Unternehmen vorhat, mit denen die Einführung in den Erstleseunterricht erarbeitet und demonstriert werden soll, sich schon bei der Planung mit einem Psychologen berät, sich über neuere Forschungen informieren läßt und verabredet, wann und wie die direkte Mitarbeit des Psychologen geboten ist, etwa bei einer bestimmten Mitschauveranstaltung, in der gewisse psychologische Zusammenhänge besonders deutlich werden. In der Forschung läßt sich die beratende Funktion eines zweiten Faches leicht vorstellen etwa bei Arbeiten der pädagogischen Anthropologie, die immer stärker Ergebnisse der Tierverhaltensforschung einbeziehen, nachdem diese Disziplin eine Reihe von vielbeachteten, interessan-



ten Publikationen vorgelegt hat. Daß eine pädagogische Anthropologie — wie immer man sie verstehen mag — an diesen Dingen nicht vorübergehen kann, liegt auf der Hand. Ein beratender Biologe, der sich in der Verhaltensforschung auskennt, könnte vor allem dafür sorgen, daß bei der Heranziehung analoger Vorgänge aus der Tierwelt die außerordentlich weite Skala der Variationsbreite des Tierverhaltens nicht unterschätzt wird.

Die Vorworte amerikanischer Fachbücher, auch von weltberühmten Kollegen, sind in der Regel voll von Danksagungen gerade für solche beratende Mit-hilfe, während sich in unseren Büchern zwar pathetische Widmungen, kaum jedoch Hinweise dieser Art finden. Diese Beobachtung führt weiter zu der bekannten Tatsache, daß im amerikanischen Wissenschaftsbetrieb interdisziplinäre Kooperation überhaupt stärker entwickelt ist. Das bestätigt meine These zur Misere der interdisziplinären Kooperation im Wissenschaftsbetrieb der Bundesrepublik: Interdisziplinäre Kooperation muß von unten nach oben aufgebaut und eingeübt werden, von der beratenden zur ergänzenden und erst dann zur paritätischen. Die Schwierigkeiten (und die unter der Hand weitererzählten schlechten Erfahrungen) mit der interdisziplinären Zusammenarbeit rühren meistens daher, daß diejenigen, die mit diesem hochgelobten Tun beginnen wollten, sich kaum anderes als paritätische Kooperation darunter vorstellen konnten, die die schwierigste und oft viel zu aufwendige Form ist.

Die beratende Kooperation in Lehre und Forschung ist relativ unkompliziert, wenig aufwendig und dabei außerordentlich ertragreich. Es muß sich bei allen Unternehmungen in Lehre und Forschung, die überhaupt einen solchen Kontakt mit einer anderen Disziplin nahelegen, durchsetzen, wenigstens den relativ wenig aufwendigen Weg der beratenden Kooperation zu gehen. Es darf nicht länger vorkommen, daß Untersuchungen veröffentlicht werden, von denen bei unbestreitbarer Qualität auf dem Spezialgebiet der Vertreter einer Nachbawissenschaft auf Anhieb sagen kann, daß in ihnen einfachste Fortschritte dieser Disziplin vernachlässigt worden sind. Auch in der Integration des Studiums würde schon die beratende Kooperation ein gutes Stück weiterführen. An dieser Stelle wird der Hebel anzusetzen sein.

Der Schritt von der beratenden zur ergänzenden Zusammenarbeit ist nicht weit und wird bei guten Erfahrungen, die man bei der beratenden Kooperation prognostizieren kann, leicht gemacht. Mit der ergänzenden Kooperation läßt sich auch der Sorge um eine gewisse Zeitverschwendung begegnen, die aufkommt, wenn in einer Übung zwei Lehrstuhlinhaber gleichzeitig voll eingesetzt sind. Nach meinen Erfahrungen ist die ergänzende Kooperation vortrefflich gesichert, wenn ein Lehrstuhlinhaber der Hauptdisziplin und ein Assistent der kooperierenden Disziplin zusammenarbeiten. Sozialpsychologisch ist dieses Verhältnis günstig: Es gibt dem Assistenten eine größere Chance, mit seinen Kenntnissen und Perspektiven durchzudringen, die dann häufig nicht nur interdisziplinär, sondern auch intergenerativ differieren, weil der Assistent oft schon aus einer anderen Generation kommt und allein daher ein spezifisch anderes Verhältnis zur Sache mitbringt.

Wenn ich die beratende und nach ihr die ergänzende interdisziplinäre Zusammenarbeit so sehr herausstreiche, so darf ich betonen, daß damit immer geplante und ernsthafte Kooperation gemeint ist, nicht zufällige Unterhaltungen über dies und das.

## VI

Je enger und intensiver in aufsteigender Linie die interdisziplinäre Zusammenarbeit werden wird, um so stärker rücken die spezifischen methodologischen Probleme in den Mittelpunkt, die jedes der beteiligten Fächer bei der Geltendmachung seiner Einsprüche erlebt oder zur Diskussion gestellt sieht. Paritätische Kooperation wird vollends primär wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung um Positionen, Perspektiven und Methoden der beteiligten Disziplinen sein. Wenn in unserem Beispiel in einem Kon-Seminar ein Soziologe und ein Historiker paritätisch die Veränderungen unserer Welt zwischen 1750 und 1850 untersuchen wollen, so werden sie wahrscheinlich einen großen Teil ihrer gemeinsamen Arbeit mit Auseinandersetzungen über soziologische und historiographische Wissenschaftsmethoden verbringen, — und das ist kein Schaden. Denn, und damit darf ich die nächste These meiner einführenden Skizze vorbringen, die Probleme der Spezialisierung und der interdisziplinären Zusammenarbeit in Lehre und Forschung werden überwölbt, in einer gewissen Weise neutralisiert und gleichzeitig stimuliert durch die intensive Beschäftigung mit den Problemen der wissenschaftlichen Theoriebildung schlechthin. Meine Anschlußthese lautet: Wer Spezialisierung und interdisziplinäre Kooperation zu treiben meint, ohne gleichzeitig Wissenschaftstheorie und kritische Theorie der Theoriebildung zu betreiben, der hat Stand und Probleme der modernen Lehre und Forschung nicht begriffen oder nicht zum Ziel.

Was soll das heißen: Überwölbung, Neutralisierung und Stimulierung der wissenschaftlichen Spezialisierung und ihres inzwischen schon bedeutenderen Pendant, der interdisziplinären Kooperation, durch die Theorie der Theoriebildung? Lassen wir an dieser Stelle selbst einen Spezialisten, HANS ALBERT, zu Wort kommen: „An Grenzen zwischen Fächern mag man von Fragen der Wissenschaftspolitik her mehr oder weniger brennend interessiert sein. Derartige ist aber für die wissenschaftliche Erkenntnis schlechthin bedeutungslos. Was für sie interessant ist, sind Probleme und ihre Lösungen, also z. B. bestimmte Theorien... Aber die Probleme verschieben, vertiefen und verändern sich mit gelungenen und fehlgeschlagenen Lösungen, die Theorien, die solche Problemlösungen darstellen, verändern sich ebenfalls und damit auch ihre Anwendungsbereiche, sie werden revidiert, verschmelzen miteinander, differenzieren sich, werden von neuen Gesichtspunkten her neu interpretiert, kurz, sie wandeln sich in einer solchen Weise, die solche Versuche der Einteilung und Abgrenzung immer wieder illusorisch macht“<sup>8)</sup>.

„Schon jetzt scheint sich an vielen Stellen zu zeigen, daß die interessanten Probleme nicht mehr mit Sicherheit einer der traditionellen Disziplinen zuge-

ordnet werden können. Schon jetzt beginnen sich Theorien zu entwickeln, die von relativ großer Allgemeinheit sind, deren Anwendungsbereiche alle traditionellen Grenzen übergreifen und die daher die „normalen“ und „natürlichen“ Vorstellungen über adäquate Abgrenzungen als unter dem Einfluß einer früheren Entwicklung geprägte Vorurteile erscheinen lassen. Gerade die Möglichkeit solcher Wandlungen ist eine Lektion, die wir aus der Geschichte der wissenschaftlichen Entwicklung lernen können. Sie muß mit einer brauchbaren Wissenschaftslogik im Einklang stehen. Unter einer brauchbaren Wissenschaftslogik verstehen wir eine solche, die an die Stelle der alten *Begriffsorientierung* die *Problemorientierung* setzt, die die Akzentuierung von *Definitionen* zugunsten der Betonung von *Hypothesen* und *Theorien* fallen läßt, die vom *konservativen* Gebrauch methodologischer Überlegungen zur *Dogmatisierung* traditioneller Denkformen, Verfahrensweisen und Perspektiven zu ihrem *kritischen* Gebrauch übergeht und an die Stelle des *statischen* Gesichtspunktes einer Rechtfertigung des Bestehenden den *dynamischen* einer Förderung der Entwicklung durch kritische Diskussionen setzt“<sup>9)</sup>.

Das Zusammentreffen der Disziplinen am Problem und das sich aus den solidarischen Bemühungen zur Lösung des Problems ergebende Wechselspiel von arbeitsteiliger Spezialisierung und zentrierender Kooperation kennzeichnen den Arbeitsstil, den wir brauchen. Dieser Stil ist aber ohne strengere wechselseitige Verständigung über die Kriterien wissenschaftlicher Theorien und über die formalen Grundlagen wissenschaftlicher Methoden nicht zu haben.

## VII

Hier aber eine letzte Frage: Was kann das alles für die Studenten bedeuten? Entfernt man sich nicht viel zu weit von den berechtigten Interessen und Bedürfnissen der Studenten einer Pädagogischen Hochschule, die angeblich im Unterschied zu Universitätsstudenten in einem relativ kurzen Studium einen relativ eindeutig zugeordneten Beruf ansteuern, wenn man von den Charakteristika der gegenwärtigen Wissenschaftsorganisation ausgehend, die Erfordernisse der Spezialisierung und der interdisziplinären Kooperation betont und zugleich weiterführt zur Forderung nach intensiverer Pflege der Wissenschaftslogik und Forschungsmethodologie? Diese Frage muß bei einem Referat, das im Rahmen des Generalthemas „Hochschuldidaktik“ gehalten wird, natürlich gestellt werden. Zu ihrer Erörterung können einige bisher unveröffentlichte Forschungsergebnisse dienen, die ich hier anstelle einschlägiger Spekulationen noch vorbringen möchte.

Am Soziologischen Lehrstuhl der Pädagogischen Hochschule Oldenburg ist kürzlich eine umfangreiche Untersuchung von GERTRUD ACHINGER abgeschlossen worden, die sich mit der Einstellung von PH-Studenten zu ihrem Studium und ihrer Hochschule beschäftigt<sup>10)</sup>. Befragt wurde eine repräsentative Stichprobe von PH-Studenten Niedersachsens, und — das ist wichtig — eine repräsentative Kontrollgruppe von Studenten der Philosophischen Fakultät der Universität

Göttingen. Die landläufige These, in der Pädagogischen Hochschule sammelten sich die Studenten, die statt an der Wissenschaft nur an einem raschen Berufsziel orientiert seien, während die an der Wissenschaft interessierten Abiturienten zur Universität gingen, wurde natürlich auch untersucht: Das wichtigste Teilinstrument für die Prüfung dieser Hypothese war eine Frage nach der Rolle vorgegebener Aspekte im Studium der Befragten.

Frage: „Man kann ein Studium sicher von verschiedenen Seiten betrachten. Würden Sie bei den folgenden Aspekten eines Studiums einmal überlegen, welche davon für Sie eine Rolle spielen. Numerieren Sie diese bitte nach ihrer Bedeutung. (Punkte, die für Sie nicht zutreffen, bitte weglassen!)“

Berufsausbildung — Vorbereitung auf die eigene Ehe und Familie — einige ungebundene Studentenjahre — Aufstieg in eine günstigere Gesellschaftsschicht — Einführung in die Methoden und Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung.“

	Pädagogische Hochschule (N = 648)	Philosophische Fakultät (N = 416)
Berufsausbildung	96 %	91 %
Wissenschaft	66 %	85 %
Ehe und Familie	42 %	27 %
Studentenjahre	31 %	41 %
Aufstieg	22 %	26 %

Die Prozentanteile summieren sich auf mehr als 100 %, weil jeder Befragte mehrere Aspekte nennen konnte (PH-Studenten durchschnittlich je 2,6 Nennungen, Universitätsstudenten 2,7).

Die Hypothese, bei PH-Studenten stünde die Berufsausbildung im Vordergrund und im Gegensatz dazu sei das Orientierungsziel der Universitäts-Studenten die Wissenschaft, wird nachdrücklich abgewiesen. Es zeigt sich zwar eine signifikante Differenz im Votum für die Wissenschaft, aber keine grundsätzliche Unterscheidung<sup>11)</sup>. Die Differenz interferiert nicht einmal mit dem auf beiden Seiten nahezu gleichermaßen stark bevorzugten Ziel der Berufsausbildung, vielmehr mit den anderen Antwortvorgaben; dabei wird man den höheren Anteil der Studentinnen an den Pädagogischen Hochschulen berücksichtigen müssen. — Diese Ergebnisse geben also keinen Grund anzunehmen, daß die stärkere Bearbeitung wissenschaftstheoretischer Probleme die Interessen der Studenten ausschließt. Wenn man die unterschiedliche Tradition berücksichtigt, in die ein PH-Student gegenüber einem Universitäts-Studenten eintritt, dann konnte man bei aller Vorsicht die hohe Übereinstimmung der Ergebnisse sogar sensationell nennen.

Es kommt nun freilich ein anderes Ergebnis der Untersuchung hinzu, das auf den ersten Blick im Widerspruch zu aller Wissenschaftsneigung zu stehen scheint. Während also eine deutliche Mehrheit der Studenten der PH die Einführung in die wissenschaftliche Arbeit als eines der Ziele ihres Studiums bezeichnet, beklagt zugleich eine deutliche Mehrheit, daß das Studium zu theoretisch sei, man wünsche mehr Verbindung des Studiums mit der Praxis. Eine Erklärung für

diesen Widerspruch ist anscheinend rasch zur Hand: Das Interesse an der Wissenschaft im Studium sei nur auf Prestige, Status und Anstellungsbedingungen gerichtet, sobald es um die eigentliche Arbeit im Studium gehe, werde die handfeste, unwissenschaftliche Unterweisung bevorzugt.

Aber eine Analyse weiterer Untersuchungsergebnisse bestätigt diese Vermutung nicht. Es zeigt sich, daß die Klagen über die Theorie offenkundig einen bestimmten Typus von Theorie meinen, wie er sich besonders in der herkömmlichen Pädagogik entwickelt hat, nämlich Theorie als einen Zusammenhang anspruchsvoll formulierter Meinungen und Behauptungen, deren Geltungsanspruch weithin mit der Bezugnahme auf ältere Quellentexte gestützt wird. Die Kenntnis solcher literarischer Quellen und die Fähigkeit, sie zunftgemäß zu interpretieren, entscheiden demnach über die Möglichkeit, theoretische Aussagen über pädagogische Sachverhalte oder Probleme machen und kontrollieren zu können. Die meisten Studenten finden, daß ihnen bei einer so verstandenen Theorie aufgrund derart historisch-philologischer Vorbedingungen keine Chance der eigenen Teilnahme bleibt; viele Studenten bezweifeln überdies, daß es sich überhaupt lohne, diese Vorkenntnisse zu erwerben, denn für Theorie als auf philologisch-philosophische Quellen-Kontextur zielende Interpretationsübungen sehen sie in ihrer späteren Berufsarbeit keine Verwendung<sup>12)</sup>.

Wenn wir aber — von unserem Thema, der Spezialisierung und der interdisziplinären Zusammenarbeit in Lehre und Forschung, ausgehend — zu Recht erkannt haben sollten, daß diese beiden Vorgänge konsequent nur einem Wissenschaftsverständnis zugeordnet werden können, das auf einer strengeren Theorie der Theorie (und Wissenschaftslogik) fußt, so führt uns das auch hier weiter. Nach POPPER ist „der wissenschaftliche Gehalt einer Theorie umso größer, je mehr Information sie vermittelt, je mehr sie riskiert, je mehr sie sich der Widerlegung durch zukünftige Erfahrung aussetzt. Wenn sie keine derartigen Risiken eingeht — hat sie keinen wissenschaftlichen Gehalt, ist sie metaphysisch“<sup>13)</sup>. Damit haben wir bereits einen Theoriebegriff an der Hand, der von der allergischen Reaktion der meisten Studenten nicht betroffen ist, und von dem aus dieser Exkurs über die Einstellung der Studenten auch wieder in den Zusammenhang der vorangegangenen Überlegungen einmündet.

Die Probleme der Spezialisierung und der interdisziplinären Kooperation zwingen zur Frage nach dem in den Fachbereichen dominierenden Verständnis von Wissenschaft überhaupt; daraus ergeben sich notwendigerweise Rückfragen nach den didaktischen Möglichkeiten. Eine Revision unserer Wissenschaftslogik führt zweifellos nicht schon automatisch zu einer guten Hochschuldidaktik; aber es scheint mir wichtig, darauf hinzuweisen, daß eine Revision unserer Hochschuldidaktik ohne eine gleichzeitige und koordinierte Überprüfung unserer Wissenschaftslogik uns vom Regen in die Traufe bringen kann.

## Anmerkungen

- 1 In den vorangegangenen ersten Diskussionen dieses Hochschultages wurde z. B. ganz in diesem Stile die Forschung als „Eroberung von Neuland“, gleichsam als wissenschaftliche Landnahme apostrophiert. Die Analogien zu den kolonialen Entdeckungsreisen unter starker „Führung“ mit Flaggenhissungen, territorialen Besitzansprüchen und mit anschließenden Grenzfestlegungen waren unüberhörbar. Perniziös werden diese überholten Metaphern allerdings, wenn sie zu überholten Schlüssen verleiten: Studenten könnten in der Forschung nicht mitbestimmen, da es ihnen für die Planung derartiger riskanter Entdeckungsreisen an Erfahrung mangle. — Diese Behauptung ist (unterstellt, sie sei an sich richtig) für die Sozial- und Erziehungswissenschaften nahezu irrelevant, denn die Forschungsaufgaben dieser Disziplinen führen so gut wie nie in „Neuland“. Die riesige Forschungsarbeit, die noch zu leisten ist, besteht vor allem in der wissenschaftlichen Überprüfung der zahllosen Behauptungen, Anweisungen, Richtlinien und Faustregeln, nach denen in Schulen und anderen Bereichen erzogen, gehandelt, geurteilt und geplant wird. Neu ist davon nichts, wissenschaftlich überprüft aber nur das allerwenigste, und selbst das bedarf weiter ständiger Kontrolle. Es kommt freilich darauf an, Altes neu zu sehen (z. B. vertraute pädagogische Grundanschauungen als operationalisierbare Hypothesen, die sich prüfen lassen) und auch Zielvorstellungen gelten zu lassen, die bisher von vornherein abgewiesen wurden. — Wir haben schon früher dafür plädiert, bei der Forschung die etwas romantische Vorstellung der ständigen Entdeckung von Novitäten abzubauen; dagegen haben wir den Vergleich mit der Rückkoppelung vorgeschlagen: „Übrigens hat die ganze Sozialforschung weithin in unserer Gesellschaft jene Rückkopplungs-Funktion; es ist nicht nur selten, daß völlig verblüffend neue Forschungsergebnisse zu vermeiden sind, vielmehr ist das dann auch meist insofern kein Ruhmesblatt der Forschung, als aus der die Verblüffung erzeugenden Kluft zwischen Vermutungen und Resultaten abzulesen ist, wie weit die Forschung bisher an dieser Stelle hinter der Wirklichkeit herhinkte.“ (STRZELEWICZ/RAAPKE/SCHULENBERG: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966, S. 82). Inzwischen hat Leopold Rosenmayr den Vergleich mit der Rückkopplung in einem Aufsatz „Über das wechselseitige Verhältnis von Empirie, Theorie und Praxis“ ausgebaut. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 19. Jg. 1967, S. 440 ff.).
- 2 Dazu HELMUTH PLESSNER schon 1924: „Auch dort ist die Wissenschaft notwendig mit den anderen Gebieten des Gesellschaftslebens verknüpft, wo sie nicht in den Gewinnmechanismus einer Gesellschaft eingreift. Die Ursachenkette von Forschung — Entdeckung (Erfindung) — Mehrung von Gewinnchancen durch neue Arbeits- und Ausbeutungsmöglichkeiten (und sehr oft geht die ursächliche Verkettung auch in umgekehrter Richtung) ruht schließlich doch auf der sinngesetzlichen Verkettung, den inneren Zusammenhängen zwischen dem „Stilcharakter“ wissenschaftlicher und wirtschaftlicher Arbeitsweisen und nicht etwa bloß zwischen Arbeitsgebieten. Daß eine hochkapitalistisch-sozialistische Gesellschaft sich parlamentarisch verwalten, eine Technik von großen Entwicklungsmöglichkeiten, darum also Naturwissenschaft haben muß, leuchtet ohne weiteres ein. Daß sie aber auch eine in ihrer Art spezifische Philosophie, Archäologie oder Theologie „besitzt“, ist nach dem soeben betrachteten sinngesetzlichen Zusammenhang nicht weniger notwendig.“ (Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der deutschen Universität. Wieder abgedruckt: Diesseits der Utopie, Düsseldorf 1966. Zitat S. 126.)
- 3 WOLFGANG BREZINKA: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Z. f. Päd. 4/68, S. 317 ff. — Daß unsere weiteren Überlegungen übrigens mit Brezinkas Vorschlägen konvergieren, wird noch deutlich werden.
- 4 Vgl. Empfehlungen des Fachbeirates für Datenverarbeitung, abgedruckt im Presdienst des Bundesministeriums für wissenschaftliche Forschung vom 3. 7. 68.

- 5 Schon die evolutionären Ansätze der Strukturänderung durch Einrichtung von Abteilungen, Fachbereichen und Forschungszentren (am weitesten in Konstanz) dringen leider nur schwer durch; mit einer viel weitergehenden kompletten Umgestaltung ihrer Organisation würden die Pädagogischen Hochschulen ihre Möglichkeiten völlig überziehen. Man vergleiche dazu den Unterschied zwischen den radikalen sachlichen Überlegungen (nach denen z. B. die Pädagogik bereits den Sozialwissenschaften zugeordnet wird) und den „politisch-pragmatischen“ Lösungen, die von HERMANN LÜBBE 1965 in Hinblick auf die Reformuniversität Bochum dargelegt wurden (Reformprobleme der Philosophischen Fakultät, abgedruckt in: Pädagogische Rundschau, 20. Jg. 3. H., März 1966). — Zur Ausgangssituation der Pädagogischen Hochschulen: WOLFGANG SCHULENBERG: Über das Verhältnis zwischen Forschungsauftrag und Studienordnung der Pädagogischen Hochschulen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 11. Jg. H. 9, Sept. 1959.
- 6 Vgl. dazu besonders: NITSCH/GERHARDT/OFFE/PREUSS: Hochschule in der Demokratie, Berlin 1965; HELMUT SCHELSKY: Einsamkeit und Freiheit, Reinbek 1963; WILLY STRZELEWICZ: Bildung und Wissenschaft in der modernen Gesellschaft, in: Loccumer Protokolle 31/1967.
- 7 CHRISTIAN VON FERBER: Vorurteilsprobleme in der Wirtschaftssoziologie, in: Das Vorurteil als Bildungsbarriere, herausgegeben von WILLY STRZELEWICZ, Göttingen 1965.
- 8 HANS ALBERT: Probleme der Theoriebildung, in: Theorie und Realität, herausgegeben von HANS ALBERT, Tübingen 1964, S. 12 f. — Ein fast klassischer Versuch, die interdisziplinäre Kooperation als eine Frage von Grenzziehungen zu behandeln, ist ALOYS FISCHERS Entwurf einer „Pädagogischen Soziologie“. Der eklatanten Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen Pädagogik und Soziologie sollte durch eine „Zwischenwissenschaft“, gleichsam als Pufferstaat, entsprochen werden. Ich habe schon in meiner ersten Arbeit in diesem „Grenzgebiet“ dargelegt, daß es nicht um Gebietsfragen geht, sondern um Aufgaben, Methoden und Arbeitsabsprachen (Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1957, S. 161 ff.). In der neuesten Auflage des Wörterbuchs der Soziologie (Hg. v. W. Bernsdorf, Stuttgart 1969) unterscheidet René König in einem neuen Artikel die ‚Interdisziplinäre Forschung‘ in einem ‚weicheeren‘ Sinn von der ‚härteren‘ Form. Diese Einteilung überschneidet sich in mancher Hinsicht mit unseren Überlegungen.
- 9 HANS ALBERT, a. a. O., S. 13 f. — Zum alten Problem von Positivismus und Emanzipation vgl. die letzten Kapitel bei WILLY STRZELEWICZ: Der Kampf um die Menschenrechte, neue Ausgabe: Frankfurt/M. 1968.
- 10 GERTRUD ACHINGER: Das Studium der Lehrer. Pädagogische Hochschule und Universität im Urteil ihrer Studenten. Berlin 1969. (S. 77 ff.)
- 11 Die Ähnlichkeit der Voten wird noch deutlicher, wenn man die Antworten nach der Reihenfolge der Nennungen gewichtet: Ein Stichwort erhält an erster Stelle 4 Punkte, an zweiter 3 Punkte, an dritter 2 Punkte und an vierter oder fünfter Stelle 1 Punkt. Die Verteilung der so errechneten Punktzahlen für die fünf vorgegebenen Stichworte wird zum Vergleich in Prozenten dargestellt:

	Gewichtete Voten:	
	P. H.	Phil. Fak.
Berufsausbildung	50 %	42 %
Wissenschaft	25 %	34 %
Ehe und Familie	13 %	7 %
Studentenjahre	7 %	10 %
Aufstieg	5 %	7 %
	<hr/> 100 %	<hr/> 100 %

Die Gewichtung der Voten ergibt in beiden Gruppen ein Zusammenrücken der beiden Hauptaspekte Beruf und Wissenschaft; der Abstand zu den anderen drei Stichworten wird auf beiden Seiten vergrößert. Die Hypothese wird noch deutlicher abgewiesen: Bei beiden Studentengruppen sind Beruf und Wissenschaften die mit Abstand meistgewählten Stichworte, unter diesen beiden Stichworten ist in beiden Gruppen die Berufsausbildung wiederum mit Abstand der dominierende Aspekt.

- 12 Für die Art von Theorie, die dem Studenten begegnet, vergleiche man die Zielvorstellungen, die WILHELM FLITNER und THEO DIETRICH 1966 vom Pädagogik-Studium entworfen haben, mit den Überlegungen zum Kernstudium der Erziehungswissenschaft, die die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft kürzlich vorgelegt hat (Weinheim 1968). Dazu auch die beiden Studienempfehlungen von WOLFGANG KLAFKI und HANS RAUSCHENBERGER in: Aspekte, 1. Jahrgang Heft 2/3, Sept./Okt. 1968. S. 6 ff. bzw. S. 18 ff.
- 13 KARL R. POPPER: Was ist Dialektik? In: Logik der Sozialwissenschaften, herausgegeben von ERNST TOPITSCH, Köln, Berlin 1965, S. 290.





## Diskussionsbericht

Dem Referat von W. SCHULENBERG zur Spezialisierung und interdisziplinären Zusammenarbeit folgte in der Arbeitsgruppe 5 eine Diskussion unter Leitung von R. MASKUS, an der 30 Teilnehmer verschiedener Disziplinen und Hochschulen teilnahmen. Ausgehend von den Thesen SCHULENBERGS zur Spezialisierung und interdisziplinären Zusammenarbeit konzentrierte sich die Diskussion um drei Schwerpunkte, die hier nicht in zeitlicher Reihenfolge, sondern nach thematischen Zusammenhängen dargestellt werden.

1. Die Spezialisierung und ihre gesellschaftliche Interdependenz; 2. die Notwendigkeiten und Möglichkeiten der interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen der Idee einer radikalen Änderung der Hochschulorganisation einerseits und auf der Basis einer übergreifenden wissenschaftstheoretischen Grundlegung einer Theorie der Theorie (SCHULENBERG) andererseits; 3. Erfahrungen aus der Praxis interdisziplinärer Zusammenarbeit und das Problem eines Katalogs von Grundvoraussetzungen einer fruchtbaren interdisziplinären Kooperation.

Zu 1. Man kann davon ausgehen, daß sich das Wissen in den meisten Disziplinen innerhalb von zehn Jahren, in technischen Fächern sogar in noch kürzerer Zeit verdoppelt. Das führt schließlich dazu, daß selbst der Spezialist in einem Fach nicht mehr in der Lage ist, den Erkenntniszuwachs seines Faches und schon gar nicht den seiner Grenzgebiete zu verarbeiten. Anscheinend führt diese Tatsache zu einer noch weiteren Spezialisierung, die aber nicht schon mit der sogenannten „Fachidiotie“ verwechselt werden sollte. Zwar bedeutet dieser Erkenntniszuwachs in der Regel eine quantitative Vermehrung der Wissensmassen, die natürlich für den Erkenntnisprozeß des Faches insgesamt von Bedeutung sind, aber ihn nicht allein ausmachen. Ebenso relevant sind die fachspezifischen Erkenntnismethoden, die auch einen quantitativen wie qualitativen Zuwachs erfahren, dennoch aber überschaubar zu bleiben scheinen. Dabei scheint in einigen geisteswissenschaftlichen Fächern — wie zum Beispiel in der Geschichte — der Zuwachs von Wissensfakten weniger bedeutsam als die „Explosion“ von Zuordnungs- und Betrachtungskategorien zu sein. Aus diesem Beispiel wurde deutlich, daß der Faktenzuwachs implizit auch die Frage nach seiner Speicherung in sich trägt. Betrachtet man die Speicherung von Informationen und deren Abruf als lösbar, so verschieben sich die Probleme der Spezialisierung. Eine Lösung durch Konzentration auf die Methode, die Kategorisierung und damit letztlich auf wissenschaftstheoretischer Basis scheint sich abzuzeichnen.

Auch scheint sich hier eine Lösung des mehrfach in der Diskussion und in der Tagung genannten psychopathologischen Komplexes der „Ordinarien“, des öfteren mit „Angst“ bezeichnet, anzubieten. Der Gegensatz von Kompetentsein und Nichtkompetentsein bezogen auf die Verfügbarkeit von Wissensfakten hebt sich auf. Studenten, Assistenten, Ordinarien und selbst Hochschulexterne haben die gleiche Möglichkeit der Abrufung von Daten aus den Speichern und damit auch zugleich — hier kommt der häufig zitierte gesellschaftspolitische Aspekt zum Tragen — eine Möglichkeit zur Kontrolle des ihnen Gebotenen. Sie sind insofern gleichberechtigt und gleichbeteiligt. Erst in der Verarbeitung wird dann eine funktionelle Differenzierung der Beteiligten relevant, nun aber auch von der Sache her verantwortbar und legitim.

Die Beteiligung aller an der Information setzt aber ein allgemein verständliches Kommunikationssystem, wie zum Beispiel die Sprache, voraus. Auf dieses Faktum wies der Referent in der Diskussion noch einmal sehr deutlich hin. Er warnte vor

allem vor einer unbedachten Aufgabe traditioneller Systeme, zum Beispiel der bestehenden traditionellen Fächer zu Gunsten scheinbar interdisziplinär verpflichtender Einheiten, weil dadurch die Kommunikationsmöglichkeit nicht nur zur Öffentlichkeit, sondern auch zu denen, die früher an diesem System selbst beteiligt waren, in Frage gestellt werde, da solche Veränderungen des äußeren Systems auch Unterbrechungen interdisziplinärer Verständigung nach sich zögen. Mit anderen Worten: Ein Lehrer oder Arzt, der sein Studium in einem ganz bestimmten Bezugssystem von Fächern absolviert hat, dann aber das Vermittlungssystem der Hochschule verlassen hat, internalisierte auch das Kommunikationssystem, das ihm Zugang zu den Fakten seines Faches vermittelte: Methoden, Sprachsymbole, Einordnungskategorien. Bei einer raschen Folge von grundsätzlichen Veränderungen dieser Vermittlungssysteme wird es für einen Außenstehenden fast unmöglich, sich an dem jeweils neuen System zu orientieren und die dort neu ermittelten Fakten für sich zu übernehmen und zu verarbeiten. Eine evolutionäre Umstrukturierung mit der wiederkehrenden Möglichkeit einer temporären Teilnahme am veränderten System selbst scheint die Gefahr einer Entfremdung zu verringern. Hier scheinen Studienjahre, Studienwochen und die Erwachsenenbildung allgemein eine stärkere Bedeutung zu gewinnen. Möglicherweise werden bei den Vorschlägen zu einer revolutionären Umgestaltung bestehender Systeme, für die mehrere Diskussionsteilnehmer angesichts der Hochschulmisere und ihrer Hintergründe in der BRD plädierten, Gesichtspunkte wie der der Kommunikation als Vermittler zwischen System und Öffentlichkeit und die der bestehenden gemeinsamen Verständigungssymbole zu wenig beachtet.

Zu 2. In der weiteren Diskussion wurde dann deutlich, daß die technische Befreiung von der Informationsspeicherung und in gewisser Weise auch von der Informationsvermittlung die Möglichkeit und Notwendigkeit einer Besinnung auf die Theorie der Wissenschaften nach sich ziehen könnte. Diese führe dann auch wieder zu einer verstärkten Hypothesenbildung, die einerseits den Stand der Einzelwissenschaft widerspiegele, andererseits aber auch die „Fragwürdigkeit“ der bisher erlangten Erkenntnisse herausstelle. An dieser Stelle scheint dann auch ein Ansatzpunkt interdisziplinärer Zusammenarbeit zu liegen.

Hypothesen tragen bereits das Moment der Vorläufigkeit in sich und verleiten damit auch nicht per se zu einer starren Abgrenzung nach außen, auch wenn diese natürlich nicht ausgeschlossen ist. Auf dieser Ebene einer Wissenschaft scheint somit eine Einbeziehung anderer Wissenschaften nicht nur möglich, sondern auch geboten zu sein, um das eigene hypothetische Bild zu weiten und den veränderten Verhältnissen anzupassen. Auch die gesellschaftliche Bedingtheit bzw. Relevanz wissenschaftlicher Erkenntnisse erhält hier eine Chance der Einbeziehung. Eine Kooperation auf dieser Ebene würde vor allem auch die Gefahr einer bloß additiven Aneinanderreihung von Fakten, Gesichtspunkten, Methoden etc. verhindern, weil ein „Dialog“ auf dieser Ebene niemals die Wissenschaft selbst, sondern „nur“ ihr Selbstverständnis in Frage stellen könnte, und damit nicht die schon erwähnten psychologischen Sperrn (*Angst, Inkompetenz*) auslösen würde. Die These des Referenten von der Besinnung auf die Wissenschaftstheorie als Basis einer interdisziplinären Zusammenarbeit fand damit Unterstützung, obwohl keine Übereinstimmung darüber bestand, welcher Theorie man folgen solle. Den Hinweisen auf POPPER und ALBERT wurden Bedenken der politischen Indifferenz entgegengehalten, die wiederum nicht unbestritten blieben. Die Diskussion dieses Punktes konnte nicht erschöpfend sein, sie hätte nach Auffassung des Diskussionsleiters das vorgesehene Programm zu stark belastet.

Zu 3. Eine Bestandsaufnahme unter den Diskussionsteilnehmern über bereits bestehende Kooperationen verschiedener Disziplinen ließ Schwierigkeiten nun explizit werden. Ausgehend von der vorherigen Diskussion wurde deutlich, daß additives Zusammenarbeiten verschiedener Fächer zu einem Thema im Grunde den Studenten die Integration und reflektierende Zusammenschau nicht nur zumute, sondern direkt zuschiebe. Ein Stimulans, solche additiven Lösungen zu vermeiden, böte möglicher-

weise eine Zusammenarbeit verschiedener Fächer auf den vom Referenten vorgetragenen Ebenen (paritätische, ergänzende, interdisziplinäre Zusammenarbeit), indem nun nicht Themen, sondern Probleme zum Ausgang solcher Zusammenarbeit genommen würden. In diesem Fall müßten sich Fachvertreter über ein bloßes Dazugeben ihres Wissens hinaus zu einem Dialog mit ihren Kollegen bereithalten. Dies aber setzt wiederum die intensive Beschäftigung eines Fachvertreters mit dem vorgegebenen Problem voraus, die sich nicht immer mit den eigenen Intentionen in Übereinstimmung bringen läßt.

Die von studentischer Seite vorgeschlagenen Frageveranstaltungen, die vor Lehrveranstaltungen stattfinden sollten, können möglicherweise das Problem vereinfachen. Aufgrund der aufkommenden Fragen- und Problemkreise in einer Frageveranstaltung kann der Leiter einer solchen Veranstaltung nunmehr entscheiden, ob ein paritätisches oder ergänzendes Seminar oder Forschungsprojekt durchgeführt werden soll, oder ob er sich nur der beratenden Stimme anderer Fachvertreter versichern muß.

Wie sich institutionalisierte Formen inter- und intradisziplinärer Zusammenarbeit, wie sie in Hessen und Saarbrücken projektiert sind, bewähren, konnte noch nicht beantwortet werden. Deutlich wurde aber, daß zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit einige Minimalforderungen erfüllt werden müssen, die hier katalogartig wiedergegeben werden:

1. Personal, Geld und Zeit: Kooperative Veranstaltungen beanspruchen den einzelnen Fachvertreter mehr als eine Eigenveranstaltung. Er muß neben seinen eigenen Fachproblemen die anderer Fächer reflektieren und mit seinen eigenen kongruieren. In der Regel wird er also in Gemeinsamkeit quantitativ weniger produzieren können als im Alleingang. Das müßte institutionell anerkannt und gesichert werden.

2. Kooperative Veranstaltungen müssen so motiviert werden, daß die Beteiligten auch „langweilige“ Durststrecken durchstehen, ohne ihre Mitarbeit in Frage zu stellen. Dazu könnten beitragen,

- a) daß die aus der Kooperation erwachsenen kooperativen Veröffentlichungen, Prüfungsarbeiten, Dissertationen, Habilitationen für den Einzelnen die gleiche Legitimation seiner wissenschaftlichen Dignität bedeuten wie Einzelveröffentlichungen usw.,

- b) daß den Beteiligten, auch Studenten, Teilerfolge wie Veröffentlichungen, Prüfungsarbeiten, Veränderungen des Projekts zugestanden werden.

3. Es sollten weniger Veranstaltungen zur Vermittlung von Fakten, sondern vermehrt solche zur Lösung von Problemen, Prüfung von Hypothesen und Entwicklung von hypothetischen Modellen durchgeführt werden. Es müßte stärker als bisher eine Erziehung zum Problemdenken im Vordergrund stehen. Möglicherweise fördern intensive empirische Forschungen dabei die interdisziplinäre Zusammenarbeit durch ihren Zwang zur funktionellen Kooperation.

4. Mehr als bisher müßte in den Fächern auf die wissenschaftstheoretische Basis ihres Selbstverständnisses rekurriert werden, was mit einer Überprüfung der interdisziplinären Kommunikationsmittel und -wege auf dieser Basis einhergehen müßte.

5. Dazu gehört auch eine stärkere Selbstprüfung des Lehrenden mit der Bereitschaft, über seine Explikationen und seine wissenschaftliche Position mit den Lernenden kritisch zu diskutieren. Auch dies ist eine Art der Kooperation.

6. Die Drittelparität der die Hochschule institutionalisierenden Gruppen — Studenten, akademischer Mitarbeiter und Professoren — ist möglicherweise nur eine scheinbare Förderung der Kooperation, solange Prestigezwang und Karrierezwang des Mittelbaus eine wirkliche eigenständige Kooperation vereiteln.

Wenn es bei den Pädagogischen Hochschulen immer noch eklatante personelle, materielle und institutionelle Rückstände gibt, die man (wie ihre politisch-gesellschaftlichen Ursachen) direkt angreifen muß, so darf, wie der Referent im Schlußwort an-

deutete, doch nicht übersehen werden, daß diese Zurücksetzung bisher von der Hochschule selbst gestützt wurde durch ein Wissenschaftsverständnis der Selbstgenügsamkeit — nach einem Aperçu von PLESSNER verlangt ein Philosoph eben nicht mehr als ein paar Reclam-Bändchen —, gegen das dann nicht zuletzt auch eine moderne Wissenschaftstheorie durchgesetzt werden müsse, mit deren Hilfe nicht nur eine problemorientierte Spezialisierung und interdisziplinäre Kooperation, vielmehr auch eine angemessene gesellschaftspolitische Position und Ausstattung aller wissenschaftlichen Arbeit im Bereich der Erziehung und aller Institutionen zur Ausbildung der Lehrer erreicht werden könne.

ALFRED AMMEN

## Die Intergration der empirischen pädagogischen Forschung in den Studiengang

### *I. Zum Problem*

Die Frage nach der Integration einer empirischen pädagogischen Forschung in den Studiengang setzt voraus, daß zunächst geklärt wird, was unter einer solchen Forschung zu verstehen ist.

Das soll von zwei Ansatzpunkten aus geschehen, und zwar vom Studienangebot der Pädagogischen Hochschulen und vom Stand der aktuellen wissenschaftstheoretischen Diskussion. Von dieser Folie soll dann der Versuch abgehoben werden, in der Orientierung am Modell eines sozialwissenschaftlichen Erfahrungsbegriffs etwas über die Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Forschung in der Pädagogik und über die sich daraus ergebenden Konsequenzen für ihre Integration in das erziehungswissenschaftliche Studium auszumachen.

### *II. Das Verständnis von empirischer Forschung im Studienbetrieb der Pädagogischen Hochschulen*

Technische Gründe und der begrenzte Anspruch eines solchen Referates legen es nahe, sich bei dem Versuch, das Selbstverständnis der empirischen Forschung<sup>1)</sup> an den Pädagogischen Hochschulen zu ermitteln, auf eine Durchsicht der Vorlesungsverzeichnisse zu beschränken, obwohl solche Ankündigungen — oft einem konventionellen Fachjargon verpflichtet — in ihrer konservativen Diktion tatsächlich vorhandene progressive Tendenzen verdecken können und somit kein sicheres Indiz darstellen.

Da eine solche Analyse außerdem zunächst nur explorative Funktionen hat und bestenfalls der Hypothesenbildung dienen kann, begnügen wir uns unter Verzicht auf statistische Aussagekraft unserer Ergebnisse mit einer grobschlächtigen Ermittlung besonders auffälliger Merkmale und Tendenzen.

Unter diesen methodischen Kautelen brachte eine Durchsicht der Vorlesungsverzeichnisse der Pädagogischen Hochschulen der Bundesrepublik für das Sommersemester 1968 folgende Ergebnisse<sup>2)</sup>:

1. Die empirische pädagogische Forschung ist im Veranstaltungsangebot erheblich unterrepräsentiert. Bei insgesamt 1437 Veranstaltungen im Bereich der Pädagogik kann in nur 101 (7 v. H.) der Fälle auf empirische Aspekte geschlossen werden; nur 46 (3 v. H.) sind explizit als empirisch ausgewiesen.

2. Der Versuch, die ermittelten empirischen Veranstaltungen zu kategorisieren, um auf diesem Wege etwas über ihre wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen zu erfahren, bringt infolge der bei solchen Ankündigungen gebotenen pau-

schalen Kürze der Formulierung die Gefahr subjektiver Verzerrungen mit sich. Aus diesem Grunde haben wir uns eng an die vorgefundenen Formulierungen gehalten, um die einzelnen Positionen nicht mit einer Interpretationsfracht zu überladen: An erster Stelle stehen mit 20 v. H. solche Veranstaltungen, die thematisch in die Nachbarbereiche der Pädagogik ausufern, wie beispielsweise Intelligenz- und Leistungsuntersuchungen, Sozialisationsprobleme, Kleingruppenforschung u. a. m.

Im Bereich der Spitzenpositionen findet sich weiterhin mit 15 v. H. eine im Sinne der überlieferten pädagogischen Tatsachenforschung theoretisch nicht relevante bloße Deskription von Unterricht zur Stützung a priori-gesetzter didaktischer Theorien<sup>3)</sup>.

Einen breiten Raum nehmen mit 17 v. H. schließlich auch die rein methodologischen Veranstaltungen ein, die sich wieder weitgehend auf die deskriptiven Methoden einer pädagogischen Tatsachenforschung beschränken; in weiteren 14 v. H. der Fälle handelt es sich um allgemeine Methodenprobleme, die den empirischen Bezug nicht ohne weiteres erkennen lassen<sup>4)</sup>.

3. Die Frage, inwieweit die empirische pädagogische Forschung in den Studiengang integriert ist, läßt sich auf Grund einer so flächenhaften Analyse kaum beantworten. Sie erscheint im Studiengang allenfalls als ein Appendix und nicht im Rahmen eines strukturierten Zusammenhanges: In nur 6 v. H. der Veranstaltungen werden beispielsweise Interpretationen empirischer Arbeiten in den Lehrbetrieb eingebaut. Eine Verbindung von Lehre und Forschung ist nur in 3 v. H. der Fälle nachweisbar — und auch hier muß bei Themen wie „Das Image des Lehrers“ oder „Das Geschichtsbild von Lehrer-Studenten“ eine gewisse thematische Toleranz einkalkuliert werden.

Nun ist die integrierende Funktion empirischer Forschung freilich nicht an ihre explizite Definition im Veranstaltungsangebot gebunden. Sie wird sogar in den meisten Fällen nicht primär im Lehr- und Forschungsbetrieb greifbar werden. Vom Methodenanspruch einer solchen Forschung her muß es jedoch problematisch erscheinen, wenn in dem vom Pädagogischen Zentrum in Berlin herausgegebenen Katalog der laufenden erziehungswissenschaftlichen Forschungsvorhaben an den Pädagogischen Hochschulen zwar ein erfreulich hoher Prozentsatz von über 80 v. H. als „unter empirischem Aspekt“ ausgewiesen ist, nur etwa der fünfte Teil davon (19 v. H.) jedoch als methodisch abgesichert deklariert wird und etwas mehr als ein Fünftel (22 v. H.) von einem größeren Mitarbeiterteam, das eine kooperative Integration der Forschung vermuten lassen könnte, durchgeführt wurde.

Zudem zeigen die Problemstellungen auch hier wieder die thematisch ausufernde Tendenz und eine gewisse Arglosigkeit, in der die Autoren oft noch mit dem Begriff der empirischen pädagogischen Forschung operieren — es versteht sich am Rande, daß damit keineswegs ein Urteil über den theoretischen Anspruch dieser Forschung abgegeben wird, das ohne genaue Kenntnis der einzelnen Arbeiten unmöglich und unredlich wäre.

Berücksichtigt man die methodischen Schwächen unserer grobmaschigen Analyse und verzichtet infolgedessen auf eine Feineinstellung in der Interpretation, so zeigen die Tendenzen doch noch so überhöhte Profile, daß man zumindest hypothetisch folgendes Resumee zur Situation der empirischen Forschung an den Pädagogischen Hochschulen ziehen kann:

1. Die empirische pädagogische Forschung weist im Lehr- und Forschungsbetrieb einen eminent niedrigen statistischen Stellenwert auf.
2. Das oft nicht trennscharfe Problem- und Methodenbewußtsein führt zu einem thematischen Ausufern in die Bereiche der Nachbarwissenschaften.
3. Das Selbstverständnis steht noch weithin unter der Hypothek des überlieferten Modells einer theoretisch-dogmatischen pädagogischen Tatsachenforschung.
4. Eine Forschung und Lehre integrierende Funktion der Empirie ist — zumindest mit den uns zur Verfügung stehenden methodischen Mitteln — nicht festzustellen.

Summa summarum: Der Stellenwert und das Selbstverständnis der empirischen pädagogischen Forschung an den Pädagogischen Hochschulen verweisen auf einen noch recht ungeklärten Zusammenhang von Empirie und Theorie in der Pädagogik<sup>6</sup>).

### *III. Das Verhältnis von Empirie und pädagogischer Theorie in der wissenschaftstheoretischen Diskussion*

Der Stellenwert der Empirie in der Pädagogik wird in erster Linie von ihrer theoretischen Reichweite bestimmt und somit von der Frage, inwieweit es ihr gelingt, die überkommene, oft mit ethischem Pathos abgesicherte Stellung der Theorie und ihr verhärtetes Verhältnis zur Praxis aufzubrechen.

Die jüngere wissenschaftstheoretische Diskussion setzt mit ihrer Kritik am Primat des überlieferten hermeneutischen Theoriebegriffs in der Pädagogik an: Eine vor allem sozialwissenschaftlich reflektierte Rationalität im Sinne der Aufklärungsformel vom „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (KANT) wird zum Wissenschaftsausweis der Pädagogik<sup>6</sup>). Diese Akzentuierung der Rationalität führt zu einer Formalisierung des pädagogischen Moments und demzufolge bei der Explikation der inhaltlichen Komponente zu einer Aufwertung der soziologischen Faktoren, die damit sowohl als Feld der stets gesellschaftlich vermittelten pädagogischen Leitvorstellungen wie auch der Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung und Bildung ihre besondere Rolle erhalten. Es wird im übrigen seine guten wissenschaftsgeschichtlichen und wissenssoziologischen Gründe haben, daß diese Diskussionen schließlich in die Positionen des modernen Methodenstreits in den Sozialwissenschaften einschwenken.

Die Gretchenfrage stellt sich mit dem Problem der sogenannten Wertfreiheit der Forschung in einem rational definierten Erkenntnisprozeß. In der einen Kon-



zeption präsentiert sich der Vernunftbegriff in einem geschlossenen philosophischen System und bezieht die Normenfrage in den wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß mit ein, indem er die Anerkennung der Rationalität als Prinzip menschlicher Selbstverwirklichung postuliert. Einer solchen philosophisch legitimierten Rationalität wird die nur instrumentale Rationalität der empirischen Forschungsmethode gegenübergestellt, der erst ein aus der vorgängigen Ratio stammender Begriff des Ganzen das jeweils relevante empirische Material freigeben kann.

Vor dem Hintergrund einer solchen Differenzierung der Rationalität kann es dann folgerichtig auch keine Möglichkeit geben, Theorie und Empirie in ein Kontinuum einzutragen (ADORNO), und es bleibt der empirischen Forschung lediglich die Aufgabe, die Bedingungen der Verwirklichung dieser philosophisch verankerten Rationalität zu analysieren — etwa im Aufweis der diesem Prinzip der menschlichen Selbstverwirklichung entgegenstehenden Tendenzen der Entfremdung und Verdinglichung in der kapitalistischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Die der Empirie zwar verbaliter zugestandene Funktion einer Kritik der Theorie auf ihre ideologischen Gehalte muß schon deshalb fiktiv bleiben, weil sich eine so verstandene Theorie in ihrem Wahrheitsanspruch gegen jeden kritischen Versuch wirkungsvoll mit dem Hinweis auf den nur vermittelten Charakter der in die Empirie eingegangenen instrumentalen Rationalität ab-sichern kann.

Solche Theorien sind in ihrem dogmatisch vertretenen Wahrheitsanspruch zwar nicht widerlegbar, weil sie keinen Informationsgehalt aufweisen, sie sind damit aber zugleich unkontrolliert manipulierbar und zumindest potentiell wirklichkeitsinadäquat. Die Frage ist, ob sich das mit dem kritischen Impuls rationaler Wissenschaft verträgt!

Die Gegenposition kommt weithin mit dem neopositivistischen Wissenschaftsbegriff zur Deckung. Ihre Vertreter betonen mit dem Hinweis auf die primär kognitive Absicht jeder Wissenschaft die analytische Funktion auch der Pädagogik — zumindest soweit sie *Erziehungswissenschaft* sein will! Als solche habe sie nicht postulierte Prinzipien pädagogischen Handelns zu belegen, sondern lediglich den faktischen pädagogischen Vollzug in seinem historisch gesellschaftlichen Bedingungs-zusammenhang aufzuweisen.

Damit wird das Normenproblem als nicht wissenschaftlich ausgeklammert und im Rahmen des gesamten Erkenntnisprozesses in eine der wissenschaftlichen Beweisführung vorgelagerte Phase der Problemfindung verlegt. Wissenschaftlichkeit dokumentiert sich hier in der logischen Stringenz der unter Erfahrungskontrolle stehenden Beweisführung in einem zweckrational konstruierten Bedingungs-zusammenhang.

Diesem Prinzip der Zweckrationalität — das ja selbst ein Moment der gesellschaftlichen Entwicklung darstellt — ist jedoch die Tendenz zur Verdinglichung des Menschen immanent. Das diesem Trend gegenüber kritische Potential der empirischen Forschung liegt in dem für jede rationale Wissenschaft konstitutiven,

sozial-öffentlichen Charakter ihrer Methoden, wie er im empirischen Sinnkriterium und seiner Forderung nach intersubjektiver Überprüfbarkeit der Ergebnisse zum Ausdruck kommt. Sie versteht sich damit als Anwalt einer unter dem gleichen Vorzeichen der Rationalität angetretenen emanzipierten und „offenen Gesellschaft“. Diese sozialwissenschaftliche Legitimation der Empirie gilt auch für die Erziehungswissenschaft, denn die pädagogische Norm der Mündigkeit meint die gleiche kritische Rationalität, die auch die offene Gesellschaft konstituiert, die ihr rationales Strukturgesetz, das für sie von existentieller Bedeutung ist, dem durch Erziehung zur Mündigkeit zu stiftenden kritischen Bewußtsein der jungen Generation konfrontiert.

Damit kommen die aus dem Forschungsprozeß im engeren Sinne ausgeklammerten Normenfragen wieder in den gedanklichen Zusammenhang des empirischen Erkenntnisvorganges hinein; nur sind sie jetzt nicht mehr in eine verhärtete Theoriestruktur eingebunden, sondern als sozialtheoretische Vorentscheidungen und damit als werthaltig hingenommen und auf dem Wege sozial-öffentlicher und rationaler Kritik diskutierbar gemacht. Da sie stets als Ideologien im weiteren Sinne sozial standortgebunden sind und weil zum anderen Erziehung in einer „offenen Gesellschaft“ immer unter dem Anspruch legitimer pluralistischer Gruppeninteressen steht, erhält jetzt die Pädagogik als Erziehungswissenschaft einen dezidiert-gesellschaftskritischen Auftrag.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die wissenschaftstheoretische Diskussion um den Stellenwert der Empirie in der pädagogischen Forschung inzwischen einen hohen Reflexionsgrad erreicht hat und daß weithin Konsensus in der Auffassung besteht, daß das Wissenschaftsvolumen der Pädagogik nicht durch die empirische Forschung abgedeckt werden kann. Unterschiedlich jedoch wird die theoretische Relevanz der Empirie beurteilt: Auf der einen Seite bleibt sie dort, wo sich die Theorie philosophisch legitimiert, prinzipiell von ihr geschieden; im anderen Fall, in dem die pädagogische Theorie auf ihren jeweiligen sozialen Standort zurückgeführt wird, ist sie von der Empirie lediglich als wissenssoziologische Kritik erreichbar. Offen bleibt die Frage, ob es aus diesem Dilemma einen Ausweg gibt.

#### IV. Interdependenzen zwischen Empirie und Theorie<sup>7)</sup>

Der dialektische Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft legt ein interdependentes Verhältnis von Theorie und Empirie nahe. Stellenwert und Funktion der Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung lassen sich am Modell eines strategischen Erfahrungsprozesses als struktureller Zusammenhang von technologischer und pädagogischer Theorie explizieren<sup>8)</sup>.

Unsere These ist, daß

1. in einem derart organisierten Erfahrungsprozeß über ein interdependentes Verhältnis von Empirie und Theorie die sogenannte erzieherische Wirklichkeit theoretisch relevant werden kann und daß

2. in einem diesem Prozeß adäquaten, mehrdimensionalen Theoriemodell die Empirie sowohl mit ihrem logischen wie auch pragmatischen Test die normativen Implikationen der Theorie erreicht.

Empirische Wissenschaft im engeren Sinne beschränkt sich auf die systematische Überprüfung von Hypothesen an einer methodisch untersuchten Wirklichkeit. Wenn dabei das Kriterium der Vertretbarkeit ihrer Sätze im Erfahrungstest und in der intersubjektiven Überprüfbarkeit liegt, dann wird jede sich wissenschaftlich ausweisende Pädagogik auch die von ihr aufgestellten Theorien aus ihrer philosophischen Eremitage herausnehmen und in die wissenschaftliche Kommunikation einbringen müssen, um ihre Postulate methodischer Erfahrungskontrolle zu unterstellen — eine Auflage, die seit der Aufklärung zur Bedingung jeder Wissenschaft geworden ist.

Unter diesen Voraussetzungen scheint nun die notwendige Öffnung der pädagogischen Theorie zur Wirklichkeit hin auf dem Wege über einen strategisch organisierten Erkenntnisprozeß möglich zu sein. Hier konstituiert sich wissenschaftliche Erfahrung nicht mehr im Objektivationsverhältnis zwischen erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt oder im Sinne der Theorie der transzendentalen Subjektivität, sondern sie wird als Information methodisch auf dem Wege über eine strategisch-interagierende Relation zwischen erkennender Subjektstruktur und erkannter Realität gewonnen<sup>9</sup>).

Dabei wird die Primärerfahrung auf dem Wege einer begrifflichen Abstraktion von subjektiven und damit vorurteilsvollen Implikationen methodisch gereinigt — aber nun nicht über oft zirkelhafte operationale Definitionen, sondern indem in prinzipiell unabgeschlossenen Explikationen die konventionellen Vorstellungsmerkmale der jeweiligen Sachverhalte als offene Kategorien der ständigen Realitätskontrolle unterzogen werden. Ein solches Begriffssystem wird naturgemäß immer unscharf bleiben, und sein Erfolg — und damit auch die Ergiebigkeit der jeweiligen Problemstellung — kann sich nur in der Forschungspraxis erweisen. Als positives Beispiel dafür könnten die Arbeiten RENÉ KÖNIGS zur Familiensoziologie, als negatives Exempel die geringe Griffigkeit unserer herkömmlichen pädagogischen Kategorien dienen.

Auf diese Weise erhält die Wirklichkeit also nicht nur durch die Aussagekraft ihrer Daten, sondern auch durch den Realitätsbezug ihres Begriffssystems eine Position, von der aus sie sich im Erkenntnisprozeß in einer Art Rückkopplungseffekt als „Dignität der Praxis“ zur Geltung bringen kann.

Die Stelle, an der das geschieht, soll noch etwas genauer geortet werden:

Erfahrungswissenschaftliche Aussagen sind Sätze, die sich als empirisch gehaltvolle Hypothesen der Wirklichkeitskontrolle stellen können. Dabei müssen die bisher oft direkt aus der Primärerfahrung stammenden Antizipationen jetzt als Elemente eines rationalen Forschungsprozesses abgesichert, das heißt also in einen logischen Zusammenhang mit bereits vorliegenden Einsichten und Ergebnissen gebracht werden. Über solche theoretisch gesteuerten Fragen an die Wirklichkeit gelangt man dann zu Informationen, die als wissenschaftliche Erfah-

rung in Protokollsätze eingehen. Einen Sachverhalt empirisch erklären heißt dann nichts anderes als den ihn beschreibenden Satz, der eine Information über ein konkretes Objekt gibt und der damit empirisch überprüfbar ist, zu seiner Erklärung logisch-deduktiv ableiten aus anderen Sätzen, die allgemeineren und nomologischen Charakter tragen, deren Geltung aber eben erst dann erwiesen ist, wenn sie den Beobachtungsdaten entsprechen. Hier also liegt die Einbruchsstelle für die Interaktionen der Wirklichkeit: Da der zu erklärende Satz, der ja einen Sachverhalt beschreibt, empirischen Gehalt aufweist, muß auch das erklärende oder nomologische Theorem zumindest teilweise empirisch überprüfbar sein.

Der oft gehörte Einwand, daß solche logischen Gesetzmäßigkeiten wohl für die Naturwissenschaften, nicht aber für den gesellschaftlich-historischen Bereich gelten, ist hier insofern gegenstandslos, als es sich ja nicht um ontologisch verstandene Kausalbezüge handelt und nicht Sachverhalte aus ihrem Kausalnexus erklärt werden, sondern lediglich Informationen über Sachverhalte in eine logische Organisation zu bringen sind<sup>10)</sup>.

Ein solcher logisch ausgewiesener, fachindifferenten Begründungszusammenhang bedarf in seiner formalen Reduktion jedoch eines Theoriekontextes, denn dieses technologische System funktioniert nicht im Sinne eines naiven Empirismus als Spiegelung der Wirklichkeit, sondern nur eingespannt in einen übergeordneten theoretischen Bezugsrahmen. In diesem Zusammenhang zwischen technologischem System und Theoriekontext liegt die Möglichkeit der kritischen und damit theorierelevanten Funktion der Empirie. Sie begnügt sich hier nicht mehr damit, theoretische Sätze lediglich zu illustrieren oder zu verifizieren, sondern sie relativiert den Anspruch der Theorie durch ihr an die Wirklichkeit angebundenes rationales Kontrollsystem; dabei richten sich ihre kritischen Intentionen sowohl auf die Realitätskontrolle theoretischer Sätze wie auf das situative Bedingungsfeld und seine Variablen und auf die ideologiekritische Überprüfung der Gültigkeit normativer Systeme, die damit zwar nicht empirisch begründbar, aber doch überprüfbar werden und sich — mit den realen Bedingungen ihrer Möglichkeit konfrontiert — aus idealisierter Verhärtung lösen können.

Deshalb müssen solche pragmatischen Intentionen keineswegs zur Normierung des Status quo führen, denn die Verschränkung von Empirie und Theorie hebt auch die andere Einwegstruktur zwischen gesellschaftlichem Unterbau und ideologischem Überbau auf, indem der übergreifende Theoriekontext das dem technologischen System nicht strukturimmanente antizipatorische Moment sichert, das aber nur eingespannt in den empirischen Kontrollmechanismus der Wirklichkeit ihre jeweils bessere Möglichkeit abverlangen kann<sup>11)</sup>.

Im Rahmen eines solchen sowohl fachindifferenten wie fachbezogenen Theoriesystems sichert die Empirie der Pädagogik den im engeren Sinne wissenschaftlichen Charakter und grenzt sie gegen eine Erziehungsphilosophie ab. Ihre Legitimation liegt in den komplementären Strukturgesetzmäßigkeiten zwischen rational-kritischen Wissenschaftsverständnis und seiner existentiellen Grundlage in

Gestalt einer mündigen und offenen Gesellschaft. Rational-kritisch kann nur eine genauso offene Erziehungswissenschaft sein; sie muß bereit sein, ihre Ergebnisse prinzipiell in Frage zu stellen, indem sie sie in die Kommunikation einbringt und einem methodisch in den Erkenntnisprozeß eingebauten Zweifel unterzieht. Rationalkritisch muß aber auch jede Erziehungswissenschaft in einer offenen Gesellschaft nicht zuletzt deshalb sein, weil sie den hier konkurrierenden pädagogischen Ansprüchen der Gruppen- und Interessenverbände nicht mit absolutgesetzten Normen gegenübertreten kann, sondern die Angemessenheit dieser konfligierenden Ansprüche in wissenschaftlicher Analyse dem empirischen Test unterwerfen muß. Nur so lassen sich die Konflikte einer emanzipierten offenen Gesellschaft im sozialen Konsensus regeln — nicht lösen.

#### *V. Zur Integration der empirischen Forschung in den erziehungswissenschaftlichen Studiengang*

Bei einem so definierten Empirieverständnis kann nicht mehr von einer im engeren Sinne pädagogischen, sondern lediglich von einer fachindifferenten empirischen Forschung die Rede sein, die den erziehungswissenschaftlichen Erkenntniszusammenhang strukturiert. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Stellung und Funktion der Pädagogik in der wissenschaftlichen Organisation und hochschuldidaktischen Konzeption des Studiums:

1. Der rationale und sozial-öffentliche Charakter einer empirischen Erziehungswissenschaft bedingt aufgrund seiner offenen Erkenntnisstruktur einen kommunikativen Forschungsprozeß, an dem in interdisziplinärer Kooperation alle Grundwissenschaften der Erziehung beteiligt sind, und zwar keineswegs nur als Material- oder Rezeptlieferanten! Diese Fachgruppe repräsentiert in ihrer Bündelung die Berufswissenschaft des Lehrers.

Das hierarchische oder additive Organisationsmodell der Grundwissenschaften wird also durch ein kooperativ integriertes Fachgruppensystem mit der Möglichkeit der Schwerpunktbildung abgelöst, dessen Arbeitszusammenhang durch wechselnde projekt-spezifische Strukturen bestimmt wird; eine Art Federführung der Pädagogik scheint hier durch die Rolle der Erziehung als strukturierendes Moment in den stets situativen pädagogischen Prozessen und Sachverhalten durchaus legitim.

Die integrierende Funktion des Projektes müßte sich auch im Studiengang in fachübergreifender Interpretation wie auch in interdisziplinärer Forschung ausweisen<sup>12)</sup>.

2. Im Rahmen eines solchen Bezugssystems empirisch begründeter Grundwissenschaften der Erziehung wird die Pädagogik ihr überliefertes Selbstverständnis überprüfen müssen. Die korrelative Differenzierung von Wissen und Gesellschaft führt zur Sprengung der überlieferten Disziplinen und zur immer

stärkeren Ausprägung arbeitsteiliger Verfahren und damit in dialektischer Logik zur Kooperation im industriegesellschaftlichen Arbeitsstil und zur fachübergreifenden und projektgebundenen Arbeitsweise. Die Konsequenzen dieser Entwicklung stellen nicht nur die herkömmliche Fakultätsgliederung in Frage, sondern sie reichen bis in die einzelnen Disziplinen hinein. Das bedeutet in unserem Falle: Unter Erziehungswissenschaft kann nicht mehr die Einzeldisziplin „Pädagogik“ verstanden werden, sondern nur eine Bündelung der Grundwissenschaften, die sich um zwei Brennpunkte polarisieren, und zwar um den diagnostisch-therapeutischen, also personbezogenen, und um den gesellschaftlich-politischen Pol. Eine Erziehungswissenschaft, die das spezifische Problem- und Methodenbewußtsein der beteiligten Fachdisziplinen durch ein pädagogisches Diktat denaturieren würde, müßte sich selbst ad absurdum führen. Gerade die Empirie könnte hier einen Innovationsprozeß einleiten, da sie methodologisch die Voraussetzungen dafür schafft, überkommene Verständigungsschwierigkeiten zwischen den einzelnen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen abzubauen.

3. Der Aktualitätsbezug der Bildung und die Notwendigkeit permanenter empirischer Kontrolle sowie der Auftrag jeder rationalen Wissenschaft, die Wirklichkeit nicht nur zu interpretieren, sondern sie auch zu verändern, legen die Integration der sogenannten erzieherischen Wirklichkeit in das Studium auf dem Wege über klinisch verstandene Schul-, Industrie- und Sozialpraktika nahe. Das hat Konsequenzen für die Funktion und den Stellenwert der Didaktik: Eine sich in diesem Sinne wissenschaftlich ausweisende Didaktik wird nicht mehr nur fachimmanent reflektieren dürfen, sondern sie muß ihr Selbstverständnis im Koordinatenkreuz von Erziehung und Gesellschaft suchen.

Wenn nämlich der Katalog der Bildungsgüter dem Gefälle des gesellschaftlichen Wandels unterliegt und wenn der Bildungsbegriff selbst nicht zuletzt eine Frage gesellschaftlicher Konvention ist, die ihrerseits nicht willkürlich, sondern unter dem Druck der je besonderen kulturellen und wirtschaftlichen Notwendigkeiten zustande kommt, dann kann die Didaktik ihren Auftrag einer an den Daseinsnotwendigkeiten orientierten Selektion des Fachangebotes nur erfüllen, wenn sie die dafür erforderliche Situationsanalyse kooperativ mit den Grundwissenschaften erstellt. Damit kann sie ihre Entscheidungen aus wie immer geartetem Dezisionismus herausnehmen und ihre wissenschaftliche Dignität dokumentieren.

Der hier vorgelegte Versuch, die *Funktion* der Empirie im Zusammenhang der pädagogischen Forschung zu bestimmen, schließt schon per definitionem jeden Verdacht aus, ihr gegenüber anderen Denksystemen und Methoden, wie beispielsweise der Phänomenologie oder der Hermeneutik, methodologische Priorität zusprechen zu wollen. Wenn sich aber Erziehungswissenschaft empirisch versteht, dann unterliegt sie den einschlägigen Bedingungen dieser Forschung. Das bedeutet nicht nur Zurücknahme aller imperativen Intentionen, sondern auch Verzicht auf den Anspruch, im Besitz der Wahrheit und des Wissens um das Ganze zu sein, denn die Empirie kann ihre systematische Hypothe-

senkontrolle stets nur vom partiellen Ansatz aus vornehmen — auch wenn sie im Zuge ihrer methodischen Perfektion immer mehr von der bloßen, mit Postulaten gekoppelten Deskription zur Bedingungsanalyse fortschreitet und sich damit dem Ganzen nähert.

Das besondere Ärgernis an der Empirie wird für die Pädagogik wohl in der strukturbedingten Kollision ihrer spezifischen Verantwortung mit einem generalisierenden und objektivierenden Denken liegen, das vom konkreten Menschen abstrahiert und ihn lediglich als Merkmalsträger begreift. Das muß den auf den Dialog angewiesenen Pädagogen alarmieren! Die quantitative Analyse erscheint ihm flächenhaft, sie verfehlt die „Ganzheit“ des Menschen; der „mittlere Mensch“ gefährdet die Individualität und die statistische Determination verletzt seine Spontaneität und Freiheit — alles in allem eine massive Bedrohung der Humanität!

Solche Bedenken haben ganz sicher ihre Berechtigung, sie unterliegen aber in ihrem Pessimismus der Suggestion einer überlebten liberalistischen Epoche; sie übersehen die pädagogische Relevanz der Tatsache, daß der Mensch als sozio-kulturelles Wesen in seiner Individualität zugleich auch Merkmalsträger ist.

#### Anmerkungen

- 1 Im Rahmen dieser Situationsanalyse wird ganz bewußt zunächst mit dem engeren Begriff einer vermeintlich genuin-pädagogischen empirischen Forschung gearbeitet. Unsere These ist aber, daß empirische Forschung im Sinne moderner Wissenschaftstheorie — selbst fachindifferent — das Bündel der Erziehungswissenschaft kooperativ strukturiert und integriert.
- 2 Der Auszählung wurde das Vorlesungsangebot des Sommersemesters 1968 (alle Pädagogischen Hochschulen außer Saarbrücken I) zugrunde gelegt, das insgesamt 1437 Veranstaltungen (Vorlesungen, Übungen, Seminare, Kolloquia und Arbeitsgemeinschaften) ausweist, und zwar 817 in der Pädagogik (Allgemeine Pädagogik; historisch-systematische Pädagogik; Erwachsenenpädagogik) und 620 in der Allgemeinen Didaktik/Schulpädagogik. Die Didaktik der Fächer wurde nicht berücksichtigt, ebensowenig die Hospitationen mit anschließender Auswertung; dagegen wurden Einzelanalysen von Unterricht (z. B. Band- und Fernsehaufzeichnungen) mitgezählt.
- 3 Gemeint ist hier eine bloß illustrative Funktion der empirischen Forschung, wie sie etwa in folgender Ankündigung zum Ausdruck kommt: „Empirischer Aufweis von Kriterien der Kind- und Sachgemäßheit“ — eine vermutlich reine „Auftragsforschung“.
- 4 Beispiele: Pädagogische Forschung in der Schule, Zur Systematik einer pädagogischen Methodologie, Methodenprobleme in der Pädagogik u. a. m.
- 5 Nach Abschluß des Manuskriptes erschien ein Teilbericht über Untersuchungen der Göttinger Arbeitsgruppe für vergleichende Erziehungswissenschaften zu Fragen der Lehrerbildung und Hochschuldidaktik in der Bundesrepublik und in Schweden. Diese hochschulpolitisch bedeutsame Studie von HANS-MARTIN STIMPEL wird genauere und besser fundierte Ergebnisse liefern.  
(HANS-MARTIN STIMPEL: Erziehungswissenschaft, Lehrerbildung und Schule in der Bundesrepublik Deutschland und in Schweden. Kurzinformationen der Arbeitsgruppe für empirisch vergleichende Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Göttingen, Nr. 1 und 2, 1968.)

- 6 Repräsentativ für den derzeitigen Stand der Diskussion scheinen mir die Beiträge von BLANKERTZ und MOLLENHAUER, die genauso wie vorher die Kontroverse zwischen BREZINKA und ROMBACH zu einer erheblichen Schärfung des Methodenbewußtseins beigetragen haben.

WOLFGANG BREZINKA: Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher; in: Zeitschrift für Pädagogik, 12. Jg. (1966) S. 53—88;

HEINRICH ROMBACH: Der Kampf der Richtungen in der Wissenschaft (Eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung); in: Zeitschrift für Pädagogik, 13. Jg. (1967) S. 37—69;

WOLFGANG BREZINKA: Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik; in: Zeitschrift für Pädagogik, 13. Jg. (1967) S. 135—168;

HERWIG BLANKERTZ: Pädagogische Theorie und empirische Forschung; in: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft, hrsg. v. M. HEITGER, Bochum 1966, Heft 5;

KLAUS MOLLENHAUER: Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik; in: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft, hrsg. v. M. HEITGER, Bochum 1966, Heft 5).

Wegen der hier gebotenen Kürze werden wir bei unserem Versuch, den Stand der Diskussion zu referieren, den Vorwurf von Abkürzungen und Vergrößerungen hinnehmen müssen.

- 7 Dieser Versuch, für die Erziehungswissenschaft einen interdependenten Strukturzusammenhang von Empirie und Theorie zu entwickeln, orientiert sich an sozialwissenschaftlichen Konzeptionen des Erfahrungsbegriffs; vgl. dazu u. a. GERALD EBERLEIN: Der Erfahrungsbegriff der heutigen empirischen Sozialforschung, Berlin 1963 — Sozialwissenschaftliche Schriftenreihe, Heft 2.
- 8 Mit technologischen Theorien sind theoretische Zusammenhänge gemeint, die unter der Vorherrschaft des kognitiven Prinzips im Rahmen von Bedingungsbeziehungen alternative Gültigkeiten anbieten.
- 9 Repräsentative Modelle dafür liefern etwa die Spieltheorie von NEUMANN und MORGENSTERN und die Entscheidungstheorie von WALD.  
(JOHN v. NEUMANN, OSKAR MORGENSTERN: Spieltheorie und wirtschaftliches Verhalten, Würzburg 1961;  
A. WALD: Statistical Decision Functions, New York 1950).
- 10 Auf die erkenntnistheoretische und methodologische Problematik dieser analytischen Wissenschaftstheorie, wie sie sich etwa in der POPPER-Kritik ALBERT WELLMERS (A. WELLMERS: Methodologie als Erkenntnistheorie, Frankfurt/M. 1967) verdichtet, kann hier nicht eingegangen werden. Gleichwohl wird sich auch die Erziehungswissenschaft mit den dort aufgeworfenen Problemen auseinanderzusetzen haben. Von besonderer Bedeutung scheint mir die Frage zu sein, ob hier nicht die Theorie über einen erkenntnistheoretischen Konventionalismus einer schlichten Ontologie der empirischen Fakten ausgeliefert wird. Das könnte dort der Fall sein, wo man im Bemühen, der subjektiven Erkenntnistheorie einen objektiven Wahrheitsbegriff entgegenzustellen, den Zusammenhang von Erkenntnis und Interesse übersieht.
- Andererseits wird zu fragen sein, ob nicht das von den Dialektikern zu Recht betonte „erkenntnisleitende Interesse“ auch für das Interesse an Emanzipation und Mündigkeit gilt; soll dann der Prozeß der Selbstausslegung der Vernunft, in dem sie sich in dialektischer Vermittlung von Sache und Begriff vollzieht, an einer bestimmten, historisch aufweisbaren Stelle, etwa mit der Aufklärung, stillgelegt werden? Wenn nicht, dann müßten auch die Modelle, an denen sich Emanzipation orientieren soll, der Dialektik und damit ihrer Negation unterworfen



werden. Das aber könnte gerade das auf Veränderung der Praxis angelegte emanzipatorische Interesse lähmen und in die bloße Interpretation zurückdrängen.

- 11 Das stets notwendige antizipatorische Moment kann aus einer Fülle von Impulsen leben, sei es aus Spekulationen, aus ungereinigter Alltagserfahrung oder aus dem Bemühen um stringente Weiterführung oder kritische Überprüfung gängiger Theorien.
- 12 Es würde über die anstehende Thematik hinausgehen, wollte man das methodische Instrumentarium einer solchen Forschung im einzelnen ausfächern. Wir verweisen hier insbesondere auf die Arbeit von WERNER MANGOLD, die ihre Informationen über die Methoden empirischer Sozialforschung an erziehungsrelevanten Problemen expliziert und über ein umfangreiches Literaturverzeichnis vertiefende und weiterführende Studien ermöglicht.  
(WERNER MANGOLD: Empirische Sozialforschung, Heidelberg 1967 — Gesellschaft und Erziehung, Bd. 2).

## Diskussionsbericht

Unter allgemeiner Zustimmung wurde in der von W. MANGOLD geleiteten Diskussion der Arbeitsgruppe auf eine eingehendere Beschäftigung mit den im zweiten Teil des Referats vorgetragenen wissenschaftstheoretischen Grundüberlegungen verzichtet. Das Gespräch konzentrierte sich vielmehr — bei vorausgesetztem Konsens darüber, daß empirische pädagogische Forschung sein solle — auf die Frage, wie sie durchgeführt und in den Studiengang zukünftiger Lehrer eingebaut werden solle.

Dieses Problem stand auch im Hintergrund der ersten Fragen an den Referenten, die sich auf die von ihm durchgeführte Untersuchung der Repräsentanz empirischer Forschung im Veranstaltungsangebot der Pädagogischen Hochschulen bezogen. Im einzelnen ging es dabei um die Abgrenzung des Untersuchungsfeldes, Kriterien der Auswahl und der Interpretation des Materials (und die mögliche Ergiebigkeit anderen Materials, z. B. Prüfungsarbeiten), um das angewandte Verfahren und die Signifikanz der ermittelten Daten<sup>1</sup>). Möglichkeiten der Durchführung empirischer pädagogischer Forschung wurden auch in Berichten über zwei weitere Untersuchungen dargestellt, die vom Gießener Seminar für Soziologie der Erziehung durchgeführt werden: eine Untersuchung über das Schulinterne Fernsehen, die sich derzeit noch in der Adaptionsphase befindet und an der neben der Soziologie die Didaktik der Sozialkunde, einschlägige Fachdidaktiken sowie die Schulpraxis beteiligt sind; ferner eine kürzlich durchgeführte Umfrage im Zusammenhang der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs Baunatal b. Kassel, aus der schon ausgewertete Teilergebnisse mitgeteilt wurden.

Auf der Grundlage solcher Information entwickelte sich das anschließende Gespräch, in dem es im wesentlichen um die Aufklärung folgender Fragen ging:

1. Welche Funktion hat die empirische pädagogische Forschung im Hinblick auf das Ausbildungsziel der Pädagogischen Hochschulen?
2. In welcher Weise sollte sie in den Lehr- und Studienplan aufgenommen werden? Wie soll sie im Lehrbetrieb durchgeführt werden?
3. Wie sieht es mit den faktischen Möglichkeiten unter den gegenwärtigen Bedingungen aus? Welche Voraussetzungen sind vorhanden, welche sind erforderlich?

*Zur 1. Frage:* Die Variationsbreite der vertretenen Auffassungen von der Funktion empirischer Forschung innerhalb des Lehr- und Bildungsauftrages der Pädagogischen Hochschulen war recht groß. Die extreme These, daß die — überdies noch auf den Begriff der „Statistik“ eingeengte — empirische Methode die wissenschaftliche schlechthin sei und mithin ein nicht darin Ausgebildeter nicht als wissenschaftlich gebildet angesehen werden könne, wurde zwar von der überwiegenden Zahl der Gesprächsteilnehmer im Hinblick auf andere vorhandene und notwendige Weisen wissenschaftlicher Erkenntnis (philosophische Betrachtung, hermeneutische Interpretation, Ideologiekritik) als methodengläubige Einseitigkeit in Frage gestellt. Während man sich jedoch allgemein darin einig war, daß der empirischen Fragestellung und Forschungsweise eine nicht mehr bezweifelbare Bedeutung in aller heutigen Wissenschaft und Bildung zukomme, war die Meinung über ihren Stellenwert für die Berufsausbildung zukünftiger Lehrer nicht einhellig. Soll der Lehrer zu eigenständiger empirischer Forschung in seiner Berufspraxis befähigt werden? Soll die Einführung in die empirische Methodik ihn instand setzen, sein eigenes unterrichtliches und bildendes Tun kritisch zu analysieren und zu reflektieren? Soll sie ihm überdies zu einem „Problembewußtsein“ verhelfen, aufgrund dessen er die Forschungsergebnisse

pädagogischer und anderer Wissenschaften kritisch zu prüfen vermag? Von der Auffassung dieses Sinnes der Einführung in empirische pädagogische Forschung für die praktische Berufsausübung des Lehrers hängt offenbar das „Was“ und das „Wie“ der Vermittlung im berufsbezogenen Studium entscheidend ab.

Eine zusätzliche Schwierigkeit für eine eindeutige Entscheidung ergab sich dabei aus dem Hinweis, daß das Berufsbild, welches als Zielvorstellung für die Ausrichtung des pädagogischen Studiums bestimmend ist, gegenwärtig selbst nicht mehr eindeutig definiert ist; so erfährt es z. B. durch die Aufgabe der Ausbildung von „Diplompädagogen“, die in absehbarer Zeit in Berlin übernommen werden soll, eine Ausweitung, die Konsequenzen auch für die Ausrichtung des Lehrplanes haben wird.

Zwischen Postulaten eines notwendigen oder zumindest wünschenswerten Mindestmaßes an empirisch-methodischer Ausbildung aller zukünftigen Pädagogen auf der einen Seite und Hinweisen auf eine aus Gründen der Studienplanökonomie, der mangelnden Ausstattung, aber auch aus anti-dilettantistischer Verantwortung geforderte Bescheidung schwankte die Diskussion hin und her. Als eine gemeinsame Auffassungsgrundlage bot sich die Formel des Diskussionsleiters an, daß die übereinstimmende Anerkennung der Bedeutung empirischer pädagogischer Forschung im Lehrerstudium noch nicht heiße, daß „allen alles gleich“ vermittelt werden müsse.

*Zur Frage 2:* Wie also soll empirische pädagogische Forschung in den Lehrplan der Pädagogischen Hochschulen aufgenommen, wie kann sie im Lehrbetrieb durchgeführt werden?

In der Erörterung tauchte immer wieder das Problem der Beteiligung der Studenten auf. Die Diskussion entzündete sich schon an der Frage, ob es überhaupt noch dem gegenwärtigen Stande der hochschuldidaktischen Auseinandersetzung entspreche, wenn dieses Problem als eine Angelegenheit des Lehrplanes betrachtet und den Studenten das Maß ihrer Mitbeteiligung als quasi-Unmündigen von ihren Lehrern zugeteilt werde. Von der Sache her stellte sich die weitere Frage, ob unter der studentischen Mitbeteiligung die Durchführung größerer empirischer Forschungsvorhaben mit Studenten oder aber die Lösung kleinerer Forschungsaufgaben durch Studenten zu verstehen sei. Die Antwort auf die letztere Frage kann offenbar nicht allgemein gegeben werden; sie hängt von dem je und je verschiedenen Raum ab, den die empirische Forschung in der Arbeit der einzelnen Hochschulen einnimmt; dies wiederum ist nicht allein von der Einstellung der einzelnen Lehrenden zur Methode der Empirie und ihrer persönlichen Einübung darin abhängig, sondern vom allgemeinen methodologischen Bewußtsein überhaupt (auch dem der für die Institutionen des pädagogischen Studiums maßgeblichen gesellschaftlichen Instanzen).

Daß in der praktizierenden Lehrerschaft ein zunehmendes Interesse an der Einführung in Methoden empirischer pädagogischer Forschung besteht — offenbar in dem gleichen Maße, in dem diese in immer mehr Wissenschaftsbereichen Anwendung finden —, zeigte der Hinweis auf überzeichnete Lehrgänge der Lehrerfortbildung auf; die unter dieser Thematik angekündigt worden waren; auch darin sollte ein Anlaß gesehen werden, schon den Lehrerstudenten in ihrem Gebrauch einzuüben.

Unbestritten war, daß die Mitarbeit bei empirischen Forschungsvorhaben bestimmte Grundkenntnisse und -techniken voraussetzt, deren Erwerb nicht rein in das Belieben der Beteiligten gestellt sein könne. Von hier aus ergab sich die Forderung nach einem Kanon obligatorischer Einführungskurse in empirisch-statistische Verfahrensweisen als allgemeiner Bedingung für ein erfolgreiches pädagogisches Studium. Neben grundsätzlichen Bedenken gegen eine solche Reglementierung des seinem Wesen nach doch freien Studiums tauchte hier vor allem der gewichtige Einwand auf, wie denn diese Pflichtkurse im gesamten Studienplan untergebracht werden könnten, ohne auf der einen Seite die berechtigten Ansprüche anderer Lehrgebiete zu beeinträchtigen oder andererseits einem hoffnungslosen Dilettantismus zu verfallen.

Hier wurden verschiedene Vorschläge gemacht, diesem Dilemma zu entgehen. Besonders eingehend wurde die Möglichkeit einer Differenzierung der empirischen Einführung im Hinblick auf zwei unterschiedliche Ausbildungsziele erörtert. Unter der Voraussetzung, daß — neben dem allgemeinwissenschaftlichen Bildungsziel, daß ein wissenschaftlich gebildeter Lehrer zur kritischen Reflexion seines eigenen Tuns fähig sein müsse — die Begegnung mit der empirischen Methodik während des Studiums auf zwei Typen des pädagogischen Berufsverhaltens gerichtet sei: auf die Kontrolle dargebotener Forschungsergebnisse nämlich und auf die eigene Forschung im pädagogischen Berufsfeld, schien es möglich, auch das Angebot an Einführungsveranstaltungen in ähnlicher Weise zu differenzieren. Das würde nicht nur einen quantitativen Unterschied hinsichtlich der aufzuerlegenden Pflichtkurse bedeuten, sondern auch eine qualitativ andere Ausrichtung der Veranstaltungen auf die Vermittlung von Problembewußtsein im einen, auf Einübung und Sicherheit im Methodengebrauch im anderen Falle.

Als ein weiterer fruchtbarer Weg, ein Mindestmaß an empirisch-methodischer Ausbildung zu sichern, erschien die interdisziplinäre Kooperation aller Wissenschaftszweige oder zumindest doch der benachbarten. Eine solche arbeitsteilige Vermittlung empirischer Grundkenntnisse liegt schon deshalb nahe, weil empirische Forschung ja kein facheigenes Verfahren irgendeiner besonderen Disziplin ist, sondern eine allgemeinwissenschaftliche Erkenntnisweise. Voraussetzung hierfür wäre die Koordination der Lehr- und Forschungsarbeit der Einzeldisziplinen da, wo es um gemeinsame Aufgaben geht wie diese. Diese Koordination ist dort relativ leicht erreichbar, wo — wie in Hessen — die Integration des pädagogischen Berufsstudiums des Lehrers in die gesamte Universität schon vollzogen ist; hier gibt es auch schon einzelne Beispiele solcher interdisziplinärer Zusammenarbeit.

Beachtung fand schließlich auch der Hinweis auf das Vorgehen in Schweden, wo man den Erwerb empirisch-methodischer Grundkenntnisse aus dem Studium selbst ganz herausgelöst und in Lehrprogramme verlagert hat, deren erfolgreiche Absolvierung als Vorbedingung des Studiums nachgewiesen werden muß.

*Zur Frage 3:* In allen Erörterungen war immer wieder das Problem sichtbar geworden, wie das, was als notwendig oder wünschenswert erschien, unter den gegebenen Umständen faktisch durchführbar wäre. Im einzelnen wurden folgende notwendigen Bedingungen für die Durchführung empirischer pädagogischer Forschung an den Pädagogischen Hochschulen und innerhalb der Berufsausbildung des Lehrers genannt:

1. Empirische Forschung setzt eine methodenspezifische Ausstattung mit Forschungsmitteln voraus. Der hier sehr fühlbare Mangel in der gegenwärtigen Ausstattung der Pädagogischen Hochschulen läßt sich nur teilweise durch Inanspruchnahme außeruniversitärer Einrichtungen (z. B. das Darmstädter Rechenzentrum) und durch interdisziplinäre Hilfe ausgleichen. Eine erhebliche Erweiterung und Ergänzung der bisherigen Ausstattung und eine umfangreichere Mittelzuweisung für solche Zwecke ist Voraussetzung für eine sinnvolle Arbeit.

2. An dieser Stelle tauchte wieder die Notwendigkeit auf, das bei den Gesprächsteilnehmern voraussetzende Bewußtsein von der Bedeutung empirischer pädagogischer Forschung auch außerhalb des Expertenkreises zu wecken. Das kann im wesentlichen nur durch den Aufweis dieser Bedeutung in der eigenen Forschungsarbeit geschehen. Praktiziertes empirisches Bewußtsein im fachlichen Selbstverständnis erschien als Weg zur Anerkennung der eigenen wissenschaftlichen Arbeit und ihrer Bedeutung auch im Fremdverständnis.

3. Die Tatsache, daß die Integration der empirischen Forschung in die wissenschaftlich-pädagogische Bildung notwendige Konsequenzen auch für die Struktur der erziehungswissenschaftlichen Institutionen hat, wurde verschiedentlich festgestellt. Die eingehende Erörterung dieses Problems war jedoch nicht Thema dieses Arbeitskreises.

HANS-WERNER BAUMANN

*Anmerkungen*

- 1 Auf die Vorläufigkeit der von ihm durchgeführten Analyse des Vorlesungsangebots pädagogischer Hochschulen und die manchen, methodisch nicht abgesicherten Möglichkeiten subjektiver und objektiver Verzerrung hatte der Referent zuvor schon hingewiesen und zur gebotenen Vorsicht gegenüber den Ergebnissen aufgefordert. Immerhin erschien der Umfang des Analysenmaterials (1437 Veranstaltungsangebote von sämtlichen Pädagogischen Hochschulen der Bundesrepublik außer Saarbrücken I; von diesen waren 817 aus dem Bereich der allgemeinen, systematischen und historischen Pädagogik, 620 aus dem Gebiet der allgemeinen Didaktik und der Schulpädagogik) ausreichend breit gewählt; insbesondere aber erschienen die sich ergebenden Profile derart deutlich überhöht, daß, wenn auch keine exakte Relation, so doch das allgemeine Verhältnis von empirischer pädagogischer Forschung zum gesamten pädagogischen Veranstaltungsangebot klar erkennbar wurde.

## Die Praxis als Motivation des rechtswissenschaftlichen Studiums

1. Wer den Rechtswissenschaftler nach Sinn und Zweck des rechtswissenschaftlichen Studiums fragt, wird als fast selbstverständlich scheinende Antwort erhalten: die künftigen Richter, Rechtsanwälte, Staatsanwälte, Verwaltungsbeamte usw. auszubilden.

Allerdings bedarf diese Antwort einer Einschränkung: Die juristische Fakultät ist keine Fachhochschule, die ihre Absolventen derart ausbildet, daß sie sofort ein amtsrichterliches Dezernat übernehmen können. Das Studium der Rechtswissenschaft bildet vielmehr nur einen Teil der juristischen Gesamtbildung. Es wird nach seiner gesetzlich festgelegten Mindestdauer von 7 Semestern durch das Erste juristische Staatsexamen, das Referendarexamen, abgeschlossen. Hierauf folgt ein zweieinhalbjähriger Vorbereitungsdienst (Referendariat), dessen einzelne Ausbildungsstationen, Gerichte, Staatsanwaltschaft, Verwaltungsbehörde, Rechtsanwalt usw. ebenfalls vom Staate — in den Juristischen Ausbildungsordnungen der Länder — festgelegt sind. Erst das den Vorbereitungsdienst abschließende Zweite juristische Staatsexamen, das Assessorexamen, befähigt dazu, in den höheren Justiz- und Verwaltungsdienst einzutreten. Jene Zweiteilung von Studium und Vorbereitungsdienst scheint — auf den ersten Blick gesehen — eine Trennung zwischen Theorie und Praxis zu bedeuten.

Die Geschichte der juristischen Ausbildung spricht sogar für eine solche Auffassung. So geht die Trennung zwischen Studium und Vorbereitungsdienst in Preußen, um nur dieses Land als Beispiel zu nehmen, auf den Beginn des 18. Jahrhunderts zurück. In der „Allgemeinen Ordnung, betreffend die Verbesserung des Justizwesens“ vom 21. 6. 1713 findet sich der Satz, von dem die ganze spätere Entwicklung nicht abgewichen ist: „Männer, welche in der Theorie der Jurisprudenz einen guten Grund gelegt, die *applicationes iuris ad factum, praxim et observantiam* aber füglich anderswo nicht als in den Gerichten erlernen können, (sind) als *auditores sine voto* in die Justizkollegia zu setzen, damit sie sich darin und hernach bei sich ereignender Vakanz zu der wirklichen Bedienung *praevia relatione pro statu* gelangen mögen“. Ungeachtet mannigfacher, das Prinzip indessen nicht berührender Änderungen wurde diese Zweiteilung der Ausbildung bis jetzt beibehalten. Sie zählt zu den Tabus, die die Diskussion um die juristische Ausbildungsreform respektiert. Für diese Zweiteilung ist — ebenfalls traditionell — charakteristisch, daß die „Praxis“ über die „Theorie“ in der Prüfung dominiert. Das Referendarexamen war und ist die Eingangsprüfung in den Vorbereitungsdienst. Dies bedeutet, daß die Prüfung vom Staat und nicht der Universität abgenommen wird. Prüfer sind stets Praktiker gewesen, erst in jüngerer Zeit sind die Universitätslehrer an ihr mitbeteiligt worden. Auch dieser

Umstand spielt für die juristische Ausbildung eine bedeutsame Rolle. Er ist der Hauptgrund dafür, daß häufig in sehr weitgehendem Maße an die Stelle der Universitätsausbildung die Ausbildung durch den Repetitor getreten ist, der den Rechtskandidaten für das Examen „einpaukt“.

2. Ungeachtet all dieser Umstände möchte ich jedoch nach wie vor an meinem Ausgangssatz festhalten, daß das rechtswissenschaftliche Studium an der Praxis orientiert ist. Und damit meine ich mehr als die Ausgestaltung des Referendarexamens oder auch die immer wieder zu beobachtenden Berufungen von Praktikern zu Rechtslehrern — sei es als Lehrstuhlinhaber oder als Lehrbeauftragte oder Honorarprofessoren. *Die Praxisorientierung des rechtswissenschaftlichen Studiums ergibt sich aus dem Sinn und Zweck des Rechts. Der Jurist hat Entscheidungen zu treffen, er muß Konflikte lösen.* Auf diese Funktion ist die Rechtswissenschaft, wenn von Einzeldisziplinen wie der Rechtsgeschichte und Rechtsphilosophie abgesehen wird, ausgerichtet. Sie schlägt die Brücke von der Rechtsnorm als der abstrakten Regelung für eine Vielzahl gleichgelagerter Fälle zu der Einzelfallentscheidung, indem sie die Anwendung der Norm auf den Einzelfall und die *Auslegung des Gesetzes* lehrt.

3. Formal betrachtet, gliedert sich das rechtswissenschaftliche Studium in Vorlesungen, Übungen und die ausschließlich der Forschung vorbehaltenen Seminare, für die, im Gegensatz zu den Vorlesungen und Übungen, kein durch die Prüfungsordnung überwachter Teilnahmezwang besteht. Vorlesung und Übung unterscheiden sich *traditionell* durch ihren verschiedenen Zweck:

a) In der *Vorlesung* wird ein bestimmtes Rechtsgebiet *systematisch* dargestellt, das Schuldrecht, Sachenrecht, Arbeitsrecht, Strafrecht oder Verwaltungsrecht. Diese Darstellungsweise geht auf die Vorstellung zurück, das betreffende Rechtsgebiet sei einheitlich geordnet und könne daher als logisch geschlossenes System gelehrt werden. Der Einzelfall hat in dieser traditionellen Vorlesung nur exemplarischen Wert. Er dient zur Illustrierung der abstrakten Deduktionen und ist nur eine Konzession an das mangelnde Verständnis der Hörer.

b) Den umgekehrten Weg schlägt die *Übung* ein. Ihr wird in der Form der mündlichen Fallbesprechung oder der schriftlichen Fallbearbeitung der Einzelfall zugrundegelegt. Der Dozent gibt ein tatsächliches Geschehen wieder und fragt die Übungsteilnehmer, wie sie diesen Sachverhalt rechtlich beurteilen würden. Um hierfür zwei Beispiele zu geben: Die Eltern eines Mädchens wissen, daß diese mit ihrem Verlobten geschlechtlich verkehrt — und zwar in ihrem Zimmer in der elterlichen Wohnung. Frage: Ist dies Kuppelei? Oder: Eine Frau sieht im Schaufenster eines Geschäftes ein Kleid ihrer Größe zum Preise von DM 60 ausgezeichnet. Sie geht in das Geschäft, legt den Preis auf den Ladentisch und verlangt das Kleid. Frage: Muß der Ladeninhaber es ihr geben, juristisch ausgedrückt, ist ein Kaufvertrag geschlossen oder nicht?

Die Fälle können Schulfälle sein — oftmals ehrwürdigsten Alters. So bringen sie seit Jahrzehnten in den Lehrbüchern des Allgemeinen Teils des Bürgerlichen Gesetzbuchs die lebensnahe Geschichte eines Mannes, der sein Pferd Pluto

verkaufen will, statt aber diesen Namen zu nennen, nur von dem im Stalle befindlichen Pferd spricht — und dies ist nicht Pluto, wie er annimmt, sondern Karo. Mehr und mehr sind aber die in den Übungen behandelten Fälle der Praxis entnommen. Sie entstammen Urteilen, so daß sich die rechtswissenschaftliche Ausbildung in doppelter Weise mit der Praxis berührt: Der Student wird durch die Konfrontierung mit dem Fall in eine der Praxis angenäherte Entscheidungssituation versetzt, und die Diskussion über die richtige Falllösung ist mals ergangenen Urteil.

Die Übung *nähert* sich indessen nur der Praxis, sie ist hingegen nicht mit ihr identisch. Der Unterschied zwischen ihr und der Praxis liegt darin, daß der Dozent den fertigen Fall liefert. An dem von ihm mitgeteilten Sachverhalt ist nichts zu drehen und zu deuteln. Er steht fest und entspricht insofern dem Prozeßstadium nach abgeschlossener richterlicher Beweisaufnahme — wobei freilich deren Ergebnis noch gefiltert und konzentriert gebracht wird. Der Student wird also nur in der Rechtsanwendung geschult, nicht aber in der Ermittlung der Tatsachen. Und dies ist gerade die Aufgabe, die in der Praxis die größten Schwierigkeiten bereitet. Für sie ist der Vorbereitungsdienst zuständig, der aber hierfür unzureichend ist. In ihm wird der Referendar einem Ausbilder zugeteilt, dem er — nach dem Vorbild des handwerklichen Meister-Lehrlingsverhältnisses des Mittelalters — abschaut, wie man es dann praktisch macht. Die Hilfestellungen für die Tatsachenermittlung, wie sie etwa die moderne Psychologie bei der Würdigung von Zeugenaussagen offeriert, bleiben bei diesem System unbeachtet und ungenutzt. Es ist zudem eine Ausbildung, in der das Zweckmäßigkeitsdenken und, leider nur allzu oft, auch eine traditionelle Aversion gegen die Universität dazu führen, daß dem Referendar die Fähigkeit zum kritischen Denken aberzogen wird, die ihm der Universitätslehrer beizubringen suchte. Die höchstrichterliche Entscheidung wird zum allein gültigen Maßstab.

4. Die Rechtsentwicklung im 20. Jahrhundert hat das rechtswissenschaftliche Studium noch enger an der Praxis orientiert. Die Vorlesung klassischen Stils ist, wie vor allem die heutige Diskussion um die juristische Studienreform zeigt, in eine Krise geraten. Ihre geistige Voraussetzung ist im Schwinden begriffen oder gar entfallen. Nachdem in den letzten 50 Jahren der deutschen Rechtsentwicklung vier revolutionäre Brüche erfolgt sind: durch die Weimarer Republik, durch den Nationalsozialismus, durch die Besatzungsherrschaft und schließlich durch die Neugestaltung des Rechtes in den zwei deutschen Teilstaaten, deren Juristen freilich jeweils die andere Ordnung mehr oder weniger ignorieren, ist der überkommene Wissenschaftspositivismus geistig am Ende. Die Wissenschaft sieht sich ihrem Selbstverständnis nach in einer Übergangsperiode und sucht eine neue Orientierung an den höchstrichterlichen Entscheidungen. An die Stelle des Gesetzpositivismus tritt der Rechtsprechungspositivismus. WIETHÖLTER hat das Fazit gezogen: „Wir haben kein Rechtssystem mehr“.

Die Entscheidungen werden teils in die systematische Vorlesung eingebaut, teils verdrängen sie diese überhaupt. Als charakteristisches Beispiel hierfür ist etwa der Vorschlag in den Münchener Studienreformbeschlüssen anzuführen,



die Vorlesung über die Grundrechte auf die Behandlung eines einzigen Freiheitsrechtes und des Gleichheitsgrundsatzes zu beschränken. Diesen seltsamen Radikalismus, der perfekte hochspezialisierte Literatur- und Rechtsprechungs-erörterung mit der Amputationsmethode des Verzichts auf jede Gesamtorientierung verbindet, kann sicherlich nicht mit dem berechtigten Streben nach Stoffentlastung erklärt werden. Das wäre allzu einfach und vordergründig. Hier wird ganz eindeutig die wissenschaftliche Unfähigkeit eingestanden, aus der Fülle der Kasuistik ein neues System zu bilden. Und so verstanden möchte ich auch WIERHÖLTERS Nachfolgesatz billigen: „Wir haben noch keine Rechtswissenschaft“. In ihm liegt die simple Erklärung für die Überbewertung der Praxis im juristischen Studium.

Keine noch so berechtigte Kritik an diesem Zustand kommt freilich an dem Eingeständnis vorbei, daß eine große Anzahl von Gesetzen schlechthin antiquiert ist und daß eine kontinuierliche Rechtsentwicklung aufgrund jener schon erwähnten revolutionären Zäsuren nicht erfolgt ist. Dies mag am Beispiel des Privatrechts gezeigt werden. Schon 1896, als das BGB verkündet wurde, entsprach es nicht der Wirklichkeit der Industriegesellschaft. Es war antiquiert und ist in den über 70 Jahren danach auch nicht gerade moderner geworden. Daher wird die Loslösung vom Gesetz weitgehend verständlich, und die Richter der höchsten Gerichte in den Großen Senaten, denen das Gesetz ausdrücklich die Aufgabe der Rechtsfortbildung zuweist, scheinen zu seinem Erben berufen. Nur so — zugleich in einer Zusammenarbeit von Gerichten und Wissenschaft — scheint es möglich zu sein, die Berechenbarkeit des Rechts —, welche richterliche Entscheidung bei einem gegebenen Sachverhalt zu erwarten ist — noch einigermaßen, zwar nicht mehr für die Allgemeinheit, aber doch für den Juristenstand zu wahren. Doch auch diese Hoffnung trügt. Der Einzelfall und mit ihm auch die höchstrichterliche Entscheidung erweist sich als zu schmale Basis. Es fehlt der richterlichen Rechtsfindung eine dem Gesetzgebungsverfahren vergleichbare Kontrolle. Und endlich haben die Erfahrungen des Kaiserreichs, der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus gezeigt, in welchem Ausmaße die richterlichen Entscheidungen von der Zugehörigkeit der Richter zu einer Gruppe, von deren Wertungen und vorgefaßten Meinungen abhängig sind. Dringt die Rechtswissenschaft zu dieser Perspektive vor, respektiert sie nicht das Beratungsgeheimnis bei der Urteilsfindung, sondern sieht sie auch das Urteil als Kompromiß an (was mit der Zulassung der dissenting vote unvermeidlich ist) — mit einem Wort, geht die Rechtswissenschaft zur Justizkritik über, dann verliert sie jedenfalls die naive Praxisorientierung und wird selbst dazu gezwungen, sich voll mit der Rechtswirklichkeit zu befassen und die Rechtspolitik in ihren Zuständigkeitsbereich einzubeziehen.

5. Bisher hat sich allerdings die Rechtswissenschaft trotz einiger Ansätze im Kaiserreich und in der Weimarer Republik gescheut, in den sozialwissenschaftlichen Bereich vorzustoßen. Die heutige Universitätsausbildung ist in diesem Punkte außerordentlich mangelhaft. Sie ist allzusehr an der Norm orientiert, die, wie bereits gesagt, schon durch den Zeitablauf allein fragwürdig geworden

ist. Es fehlt die Einbeziehung der Rechtswirklichkeit, die erst das Verständnis der Norm erleichtert. Der Arbeitsrechtler wird nicht in der Betriebswirtschaft, in der Volkswirtschaft, in der Soziologie ausgebildet. Entsprechendes gilt für den Wirtschaftsrechtler. Familienrecht und Familiensoziologie sind nach wie vor voneinander getrennt. Im Prozeßrecht wird nicht die forensische Psychologie gelehrt. Ein erster Einbruch ist lediglich mit der Kriminologie erfolgt, die an vielen, indessen keineswegs an allen Rechtsfakultäten gelehrt wird. Nach wie vor sind wir noch weit davon entfernt, dem künftigen Strafruristen die notwendige solide kriminalistische Ausbildung zu bieten.

Hier liegt ein weites Feld für eine stärkere Einbeziehung der Praxis, für ihre Kritik und für ihre Gestaltung.

6. Doch mir scheint gegenüber solcher Zukunftsaufgabe, zu der auch die Nutzung der durch die fortschreitende Technisierung gebotenen neuen Mittel, wie etwa der Kybernetik, für die Ausbildung gehört, darf nicht übersehen werden, daß der Kontakt zur Praxis während des Studiums auch mit Hilfe traditioneller Mittel verbessert werden kann.

Bereits früher habe ich schon darauf hingewiesen, daß die bisherige Juristen-ausbildung Lücken aufweist, und als Beispiel die forensische Psychologie angeführt. Das Fehlen rhetorischer Schulung und — als Pendant — der „Technik der Schriftsatzanfertigung“ wäre weiterhin noch zu erwähnen. Die Universität sollte nicht wie bisher von sich weisen, die Tatsachenerforschung und die Prozeßführungstechnik zu lehren. Sie kann dies um so weniger, als Justiz und Verwaltung insoweit bei der Gestaltung des Vorbereitungsdienstes versagt haben.

Noch weitere Schritte der Universität zur Praxis hin könnten den jungen Juristen besser auf seine künftige Entscheidungsfunktion vorbereiten. Hierzu gehört der Besuch von Strafverhandlungen während des Studiums, der planmäßig durch die Vorbesprechung des Prozeßstoffes vorzubereiten ist, und dem eine Diskussion über die Probleme der materiell-rechtlichen Beurteilung, der Strafzumessung und der Prozeßführung zu folgen hat. Entsprechendes wäre auch für die anderen Gerichtszweige durchzuführen, mit der Ausnahme des Zivilverfahrens, das als de facto schriftliches Verfahren hierfür ungeeignet ist. In diesem Fall wäre eine Sonderform des Prozeßlernens zu entwickeln, die zusätzlich auch für die anderen Gerichtszweige von Bedeutung sein könnte: Ein Prozeß wäre schulmäßig aufzubauen und durchzuspielen. Bereits abgewickelte Prozesse müßten nachgespielt werden. Dabei wären Fehler zu erörtern und andere Möglichkeiten der Prozeßführung — von der Sicht aller Beteiligten, der Anwälte wie der Richter — zu diskutieren.

Doch sollte über dieser Beziehung zur Fallentscheidung auch nicht die Normorientierung des Juristen außer acht gelassen werden. Das Gesetzesverständnis, die Kunst der Gesetzesauslegung, die für den Studierenden der Rechtswissenschaft unerläßlich sind, können sicherlich dadurch verbessert werden, daß während der juristischen Ausbildung die Gesetzgebungstechnik gelehrt wird. Wer vor die Aufgabe gestellt wird, selbst ein Gesetz zu entwerfen, ist besser dazu in

der Lage, das Gesetz anzuwenden. Und stehen wir nicht in einer Zeit des Umbruchs der Gesellschaftsordnung, in der wir die Gesetzgebungskunst beherrschen müssen — besser beherrschen müssen als unsere Vorfahren? Ein Blick auf die umfänglichen Gesetzblätter von Bund und Ländern überzeugt jedenfalls von der praktischen Notwendigkeit.

7. Bei allen diesen Erweiterungen der bisherigen Universitätsbildung sollten auch Praktiker hinzugezogen werden: Richter, Verwaltungsbeamte, Ministerialbeamte. Mir schiene es gerade der große Vorteil einer solchen Entwicklung zu sein, damit die Universität auch stärker personell zur Praxis zu öffnen. Weiterhin setzte die erweiterte Universitätsausbildung voraus, daß die Didaktik der Rechtswissenschaft ausgebildet würde, die jetzt noch ganz und gar in den Kinderschuhen steckt.

Doch sollte die Praxis nicht nur in jenen Annäherungsformen in das Rechtsstudium eingeführt werden. Ihnen fehlt die letzte Verbindlichkeit der juristischen Tätigkeit, die wirkliche Entscheidung. Auch dieser Schritt läßt sich vollziehen: Warum sollte nicht, wie dies schon früher vorgeschlagen wurde, der Rechtsstudent in den letzten Semestern selbständig ein Armenrechtsgesuch bearbeiten dürfen? Warum sollte er nicht zu Pflichtverteidigungen herangezogen werden? Gegenüber den bisherigen Versuchen in der Studienzeit, mittels Praktika nur einen unvollkommenen Anschauungsunterricht von der Praxis zu vermitteln, schiene es mir wichtiger zu sein, den jungen Juristen stufenweise unter Berücksichtigung seines Wissensgrades zur selbstverantwortlichen Tätigkeit zu führen. Doch sollte dies nicht in der bisherigen starren Trennung von Studium und Vorbereitungsdienst, sondern in einem Wechsel von Theorie und Praxis geschehen, so daß die praktische Tätigkeit ein vertieftes Eindringen in die Theorie ermöglichte. Ein solches Wechselspiel, das zu einem gegenseitigen Durchdringen von Theorie und Praxis führte und für beide fruchtbringend wäre, bedeutete konkret, daß ein Studium neuen Stils mit einem Vorbereitungsdienst neuer Prägung verschmolzen würde.

8. Mit dieser letzten Forderung, eine Synthese zwischen Studium und Vorbereitungsdienst zu schaffen und, in gemeinsamer Verantwortung von Universitätslehrern und Praktikern, eine einheitliche juristische Ausbildung durchzuführen, rühre ich allerdings an bisher respektierte Grundpositionen. Und ich bin mir bewußt, von Freunden als hoffnungslos unrealistisch und von allen anderen als Bilderstürmer abgetan zu werden. Erlauben Sie mir dennoch, meine Ketzerrei, eine durch zweihundertfünfzig Jahre gefestigte Tradition in Frage zu stellen, in einigen Sätzen zu rechtfertigen.

Die Trennung von Theorie und Praxis, die der noch heute geltenden Zweiteilung von Studium und Vorbereitungsdienst zugrundeliegt, war so lange gerechtfertigt, als sich die Rechtswissenschaft primär, wie im 18. Jahrhundert, als Naturrecht oder, wie im 19. Jahrhundert, als historische Rechtswissenschaft verstand und in jedem Falle das geltende Recht nur am Rande behandelte. Die Vernachlässigung des Preußischen Allgemeinen Landrechts etwa im Rechtsun-

terricht war allerdings auch ein Politikum. Es war die Abkehr von einem veralteten Gesetz — gerade der Rückgriff auf das römische Recht, jene nur scheinbar unpolitische Beschäftigung mit einem vergangenen Recht, war de facto die Durchsetzung eines der damaligen Zeit entsprechenden Privatrechts, eines liberalen Privatrechts.

Die Juristenausbildung muß auch in der politischen Perspektive, in der Auseinandersetzung des Liberalismus oder des Bürgertums, das im wesentlichen die Richter stellte, mit dem feudalistisch-absolutistischen Staate gesehen werden. Die Zweiteilung der Ausbildung mit ihrem Vorrang der Praxis bedeutete die Kontrolle durch den Staat. Und sie war für ihn um so wichtiger, je mehr sich mit der Unabhängigkeit des Richters eine neue von der Monarchie unabhängige und von ihr argwöhnisch betrachtete Gegengewalt konstituierte.

Ich meine, es hat sich inzwischen doch einiges geändert. Die Rechtsfakultäten haben eine andere Einstellung gegenüber dem geltenden Recht. Ihr Lehrbetrieb ist mit der Einführung der Übung seit Ende des 19. Jahrhunderts moderner geworden. Andererseits hat auch der Vorbereitungsdienst sich gewandelt. Er hat seine Struktur insoweit verändert, als das Prinzip der Individualausbildung bei Richter, Staatsanwalt, Rechtsanwalt, Verwaltungsbeamten durch die Arbeitsgemeinschaft für Referendare ergänzt worden ist (in Preußen seit 1912) und diese nunmehr zusehends Bedeutung gewinnt. Und worin unterscheidet sich diese Arbeitsgemeinschaft formal von der Universitätsübung außer durch den Teilnahmezwang? Hat sich, um den wichtigsten Punkt zu berühren, nicht seit 1945 auch einiges in der Struktur des Staates und der Universität geändert? Es besteht kein Grund mehr zum gegenseitigen Mißtrauen, wenn sie beide als ihren Grund den freiheitlichen demokratischen Sozialstaat ansehen. In dem politischen Ausbildungsziel des Juristen, diesen Staat zu erhalten und ihn stets aufs Neue zu verwirklichen, stimmen beide überein. Was fehlt, ist der Mut, die Konsequenz zu ziehen und an die Stelle von Reförmchen die große Ausbildungsreform treten zu lassen, die in kürzerer Zeit ein Mehr an Theorie und an Praxis bietet und den Juristen heranbildet, der allein die Zukunft meistert: den begrifflich sauber und klar argumentierenden, mit der gesellschaftlichen Fragestellung vertrauten, politisch verantwortungsvollen Juristen.



## Praxis als Motivationsfeld des Medizin-Studiums

### *I. Einleitung*

Die Geschichte des medizinischen Unterrichts ist in Deutschland ein Teil der Geschichte der Universitäten. Das muß man berücksichtigen, wenn man gewisse paradoxe Entwicklungen und den Unterschied zu der Geschichte des medizinischen Unterrichts in anderen, vor allen Dingen angelsächsischen Ländern begreifen will. (13/14/15).

Mein Referat wird sich daher in vier Teile gliedern:

1. Einen kurzen historischen Rückblick auf den Einfluß der Lehrvorstellungen, die seit HUMBOLDT an den deutschen Universitäten herrschen, auf die Medizin.
2. Eine Betrachtung über die Auswirkungen dieses Einflusses auf die staatlichen Vorschriften für das Medizinstudium, wie sie sich in der sogenannten Bestallungsordnung, neuerdings Approbationsordnung genannt, und damit in der Realität des heutigen Studiums niederschlagen.
3. Überlegungen über die prinzipielle Bedeutung der Praxis als Motivationsfeld des Medizinstudenten.
4. Einen kurzen Überblick über die heutigen Reformbestrebungen, wie sie in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung des Medizinstudiums ihren Ausdruck gefunden haben.

### *II. Der Einfluß der Lehrvorstellungen an den deutschen Universitäten auf den Medizinunterricht*

Lassen Sie mich dem historischen Rückblick eine banale Feststellung vorausschicken: Die Ausbildung zum Arzt dient dem praktischen Zweck der Berufsausübung. Ärzte finden bestimmte Bedürfnisse der Gesellschaft, die sie befriedigen müssen. Die Gesellschaft gewährt ihnen dafür einen angemessenen Lebensunterhalt und hat ein unmittelbares Interesse an einer optimalen Ausbildung. Die Ausbildung zum Arzt ist also das, was SCHILLER verächtlich als „Brotstudium“ bezeichnet hat (1).

Dieser Ausdruck macht deutlich, daß zu Beginn des vorigen Jahrhunderts in Deutschland ein Gegensatz zwischen Theorie und Praxis aufriß. Dabei wurde Praxis sehr einseitig als Routine der Berufsausübung verstanden, gleichzeitig wurde ein Werturteil ausgesprochen, das nur der Theorie einen wissenschaftlichen Rang zuerkannte, Praxis aber als etwas Unwissenschaftliches von der Universität verbannt wissen wollte. Dazu nur einige Stichworte: Es ist bekannt, daß HUMBOLDT „Bildung“ von jedem unmittelbaren Bezug zum praktischen Le-

ben, seinen Zwängen zur Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit entschieden abgrenzen wollte. 1809 schrieb er: „Der Universität ist vorbehalten, was nur der Mensch durch und in sich selbst finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft, die von der Elendigkeit des bürgerlichen Lebens und seiner praktischen Bedürfnisse befreit sein müsse“ (2).

SPRANGER stellt fest, daß HUMBOLDT mit einer Schärfe, die seiner ausgeglichenen Natur sonst fern lag, eine wissenschaftliche Ausbildung bekämpft hat, die vor allem auf Berufstätigkeit, auf Anwendung der Wissenschaft zielt (3), und SCHELSKY zitiert in diesem Zusammenhang FICHTE, der von dem „widerwärtigen Element“ der bürgerlichen Wirklichkeit spricht, das der in der Idee der Wahrheit wurzelfassende junge Mensch von sich abstoßen müsse (4). Die Konsequenzen dieser Einstellung für die Entwicklung der deutschen Universitäten sind bekannt.

Die Medizin geriet zwar durch ihren praktischen Auftrag von Anfang an in ein gespanntes Verhältnis zur idealistischen Bildungsuniversität HUMBOLDT's. HARTMANN (5) hat darauf aufmerksam gemacht, daß die Medizin in dem Universitätskonzept HUMBOLDT's nicht vorkam, und daß die Medizinische Fakultät der Berliner Neugründung als „*Collegium Medico Chirurgium*“ bereits vorhanden war. Trotzdem haben sich die Medizinischen Fakultäten auf die Dauer der berufsfeindlichen Tradition der deutschen Universität und ihrem Traum von „einer reinen Wissenschaft ohne Ausrichtung auf praktische Zwecke“ nicht entziehen können. An den Medizinischen Fakultäten entstand mit der Zeit eine Art Minderwertigkeitskomplex gegenüber Disziplinen, in denen nach einem unausgesprochenen, aber um so zäheren Vorurteil, „reine Wissenschaft“ getrieben wurde. Diese Disziplinen waren zunächst die Philosophie, später — ohne daß man sich der Konsequenzen, die sich daraus für das Problem der Praxis ergeben, bewußt wurde — die exakten Naturwissenschaften. Um auch sie in den Augen der Mediziner mit dem Glanz „reiner Wissenschaft“ auszustatten, genügte es, daß die Medizin von ihnen ihre theoretischen Grundlagen bezog. Damit entstand auch innerhalb der Fakultäten eine Prestigeskala, in der die theoretischen Fächer der Medizin einen höheren akademischen Status einnahmen, als die klinischen Disziplinen, die nur „Anwendung der Theorie auf Probleme der ärztlichen Berufspraxis“ lehrten.

Die Konsequenz war eine Überbewertung der Theorie und eine Vernachlässigung der Praxis, vor allem in den klinischen Fächern. Das Paradoxe an dieser Entwicklung war, daß man jetzt — wiederum, ohne sich darüber wirklich klar zu werden — zwischen zwei Arten von Praxis unterschied: Man akzeptierte Praktika, die nicht auf Berufsausübung abgestellt waren, wie die praktischen Kurse in Physik, Chemie und Physiologie, oder den anatomischen Präparierkurs vor dem Physikum, während man die praktischen Kurse in den klinischen Fächern auf die notwendigsten technischen Unterweisungen, wie Auskultation und Perkussion und einige andere Fertigkeiten beschränkte. Mit Patienten und ihren klinischen Problemen wurden die Studenten fast nur in Vorlesungen konfrontiert, in denen man die theoretischen Aspekte der klinischen Krankheitsbilder abhandelte.

### *III. Der Einfluß dieser Problematik auf die staatliche Regelung des Medizinstudiums*

Diese Einstellung findet sich auch in der heute noch gültigen Bestallungsordnung, die den Medizinunterricht regelt. Hier wird das Paradoxe daran aber besonders deutlich. Sie stellt einen letzten, beinahe verzweifelten Versuch dar, der modernen Wissenschaftsentwicklung in der Medizin, die durch zunehmende Spezialisierung und Aufteilung in immer neue Spezialfächer gekennzeichnet ist, nach dem alten Konzept Rechnung zu tragen. Sie will die sprunghafte Vermehrung des Wissensstoffes und den Anspruch einer wachsenden Zahl neuer Fächer auf Teilnahme am Unterricht dadurch auffangen, daß sie die Praxis aus dem klinischen Unterricht herausnimmt und in die Zeit nach dem Staatsexamen verlegt. Der innere Widerspruch dieser Regelung zeigt sich in der gleichzeitig ausgesprochenen Forderung, der Medizinunterricht solle den Studenten zum praktischen Arzt ausbilden!

In der Realität sieht das so aus: Nach dem Studium, das mit dem Staatsexamen abgeschlossen wird, ist die Ausbildung nicht beendet. Die Approbation zum Arzt wird erst nach zwei weiteren Jahren praktischer Tätigkeit an Krankenhäusern erteilt. Für diese Zeit, für die die Fakultäten keine Verantwortung mehr tragen, ist der sogenannte Medizinalassistent noch kein Arzt, aber auch nach diesem Ausbildungsabschnitt kann er sich noch nicht als praktischer Arzt niederlassen, denn neuerdings wird nach der Approbation noch eine mehrjährige Weiterbildung gefordert.

Das hat folgende Konsequenzen:

1. Die Zeit der Ausbildung wurde in Deutschland erheblich länger als in den meisten Ländern mit hohem medizinischen Niveau.
2. Die Ausbildung ist trotz ihrer Länge nicht effektiv. Die Trennung von Theorie und Praxis, in zwei, durch das Staatsexamen geschiedene Perioden, bestimmt das Motivationsfeld der Studenten höchst ungünstig: Sie lernen die Theorie für das Examen und vergessen sie, wenn danach die Praxis beginnt. Jetzt wird eine schlechte Praxis erlernt, bei der die Theorie zu kurz kommt.
3. Der Studienplan ist überfüllt und desorganisiert. Die notwendige „Entrümpelung“ scheitert an dem Egoismus der Fächer, dem jedes Korrektiv fehlt, die Theorie auf das für die Praxis Wichtige zu begrenzen.

Die Überbewertung der Theorie und die Vernachlässigung der Praxis hatte aber nicht nur nachteilige Folgen für den Unterricht. Sie wirkte sich auch in einer Entwicklung der Fächer aus, die erst heute überwunden wird. Es ist noch nicht lange her, daß zum Beispiel die Pharmakologie oder die Physiologie, in ihrem Bemühen, ein theoretisches Fach zu sein, die Verbindung mit den praktischen Aufgaben der Medizin weitgehend verloren hatten.



#### IV. Die Bedeutung der Praxis als Motivationsfeld der Studenten

Junge Menschen, die sich entschließen Medizin zu studieren, haben den Wunsch, möglichst rasch mit kranken Menschen und ihren Problemen konfrontiert zu werden. Amerikanische Untersuchungen (6) haben gefunden, daß die Mediziner zu Beginn ihres Studiums Kontakte mit Patienten in der überwiegenden Mehrzahl nicht als eine Lernsituation, sondern unter dem Gesichtspunkt einer Hilfe für die Patienten erleben. Wie sieht nun aus der Sicht derartig motivierter Studenten unser Studiensystem aus?

Der medizinische Unterricht in den vorklinischen Semestern beginnt mit Physik, Chemie, Zoologie und Botanik. Darauf folgen Semester, in denen die Studenten in der Anatomie mit Leichen und in der Physiologie mit Fröschen, Ratten und Katzen konfrontiert werden. Wenn sie dann nach dem Physikum den klinischen Teil ihres Studiums beginnen, erfahren sie von zwanzig oder mehr Spezialisten, was diese im Rahmen großer Vorlesungen, vor allem über die theoretischen Aspekte ihrer Fächer vermitteln können. Der Bezug auf die praktischen Probleme bleibt meist kursorisch. Die Studenten wissen überdies, daß sie am Ende ihres Studiums über ihre theoretischen Kenntnisse in all diesen Fächern Rechenschaft ablegen müssen. Die praktischen Kenntnisse, die im Staatsexamen verlangt werden, spielen demgegenüber eine untergeordnete Rolle. Diese Form des medizinischen Unterrichts schafft also ein Motivationsfeld, das von theoretischen Aspekten geprägt ist, die auf das Examen, aber nicht nur auf die praktischen Probleme des ärztlichen Berufes und auf eine Erfassung der Bedeutung des theoretischen Wissens für die praktischen Probleme ausgerichtet sind.

Damit kommen wir zu einem zentralen Problem, das auch bei den Diskussionen über eine Reform des Medizinstudiums meist zu kurz kommt. Dort wird zwar darauf hingewiesen, daß der Student die wissenschaftlichen Methoden erlernen müsse, die ihn in den Stand setzen, die ärztlichen Probleme zu erkennen und zu lösen und daß dies nur im praktischen Unterricht am Krankenbett möglich sei. Die Krankenstationen müßten daher, wie ROBERG (7) es formuliert hat, zu den wissenschaftlichen Laboratorien der klinischen Semester werden. Mit dieser Forderung ist aber die Frage noch nicht beantwortet, warum diese wissenschaftlichen Methoden nicht auch in theoretischen Vorlesungen vermittelt werden können?

Erst diese Frage führt zu dem zentralen Punkt, in dem die Bedeutung der Praxis als Motivationsfeld für die Ausbildung zum Arzt deutlich wird. Eine Antwort auf diese Frage lautet: In der Medizin muß das Studium, in weit höherem Maße als in vielen anderen Fächern, eine Vorbereitung für den Umgang mit der Unsicherheit der Berufssituation sein. Die bereits oben zitierten amerikanischen Untersuchungen (6) kamen aufgrund der Beobachtung der Tagebücher von Medizinstudenten zu dem Schluß, daß das Medizinstudium ein „training for uncertainty“ ist. Sie stellen fest, daß der Student lernen muß, mit drei Typen von Ungewißheit zu leben, um ärztlich arbeiten zu können:

1. Der Ungewißheit, die sich aus den Grenzen des heutigen medizinischen Wissens ergibt.

2. Der Ungewißheit, die aus der mangelnden Beherrschung des vorhandenen Wissens resultiert.

3. Der Ungewißheit, wie man diese beiden Unsicherheiten zu kombinieren hat.

Aber die Unsicherheit ist im ärztlichen Beruf nicht nur ein Moment, das der Arzt und die medizinische Wissenschaft irgendwann einmal überwinden müssen, sondern sie ist — wie man sagen könnte — berufsimmanent. Ich möchte das an einem Beispiel verdeutlichen:

Als Medizinstudent lernte ich einen erfahrenen Hamburger Neurologen kennen, der als gesuchter Konsiliarius Gelegenheit hatte, die verschiedensten Ärzte kennen zu lernen. Er sagte, es gäbe nur zwei Kategorien von Ärzten: die sicheren und die unsicheren, und er habe gelernt, daß man vor den sicheren Kollegen die meiste Angst haben müsse. Denn — so erläuterte er sein Urteil — in der Medizin gebe es nur zwei Situationen, in denen der Arzt sicher sein könne: Situationen, in denen er alles und Situationen, in denen er gar nichts weiß. Da in der Medizin aber Situationen, in denen man alles weiß, außerordentlich selten sind, sei die Sicherheit eines Kollegen der fast untrügliche Beweis für sein Unwissen.

Für das Ausbildungsziel bedeutet das Folgendes:

Der Arzt muß lernen, daß er seinen Diagnosen nie ganz vertrauen darf. Denn jede Diagnose birgt die Gefahr, daß er Symptome übersieht, die nicht in sein diagnostisches Schema passen. Diagnosen müssen also prinzipiell die Unsicherheit der ärztlichen Berufssituation einkalkulieren (8).

Damit ist nicht nur die Forderung erhoben, daß der Arzt sich und seinen Urteilen gegenüber kritisch eingestellt sein muß, es ist ein Moment des persönlichen Erlebens angesprochen, das für das Motivationsfeld des Medizinstudenten entscheidende Bedeutung hat: Erst die persönliche Erfahrung der Unsicherheit der ärztlichen Situation hat die Kraft, den Studenten aus der Passivität des Lernens und Sichbelehrenlassens herauszureißen und in ihm den Sinn der Verantwortung für sein eigenes Werden zum Arzt zu wecken. Nur in dieser Situation erlebt er, wie das theoretische Wissen, das er bisher nur für das Examen gelernt hatte, Orientierungshilfen gibt, mit denen er sich im Meer des Ungewissen behaupten und retten kann, oder mit anderen Worten, daß es das Werkzeug darstellt, mit dessen Hilfe die Probleme der ärztlichen Wirklichkeit gelöst werden können. Jetzt bemerkt er die Lücken in seinen Kenntnissen und weiß, warum und wofür er sie ausfüllen muß. Erst damit beginnt der Student, sich selbst zu bilden.

Dahinter steht ein prinzipielles Problem: Nämlich das der Anwendung des Allgemeinen auf den Einzelfall. Die Realität, mit der das Leben uns konfrontiert, besteht stets aus Einzelfällen. Jede Berufsausbildung muß daher das theoretische Wissen unter dem Gesichtspunkt lehren, wie es auf Einzelfälle anzuwenden ist. Für die Ausbildung zum Arzt hat dies Problem eine besondere Bedeutung, weil die Wirklichkeit des kranken Menschen — der ärztliche Einzelfall — immer nur stückweise in den theoretischen Konzepten der Medizin einzufangen ist.

Es ist für die Medizin weiter spezifisch, daß sie Bezugssysteme von einander widersprechenden Normen besitzt, die der Arzt ständig zu neuen praktikablen Kompromissen verschmelzen muß. So verlangt zum Beispiel eine wissenschaftliche Maxime seiner Ausbildung, daß er sein Urteil solange zurückzustellen hat, bis der wissenschaftliche Beweis für die Richtigkeit erbracht ist. Mit dieser Maxime muß er aber die gegensätzliche Forderung in Einklang bringen, Entscheidungen auch dann nicht hinauszuschieben, wenn der wissenschaftliche Beweis noch aussteht. MERTON (6) stellt eine lange Liste solch gegensätzlicher Normen auf.

Das Problem der Anwendung des Allgemeinen auf den Einzelfall oder der Theorie auf die Praxis hat für das Problem des Unterrichts also zwei Aspekte:

1. Der eine betrifft das Problem der Wissensvermittlung. Hier haben neuere Untersuchungen die Bedeutung der Problemlösung für den Lernprozeß in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Sie haben gezeigt, daß Informationen, die im Zusammenhang mit der Lösung eines Problems erworben werden, sehr viel fester im Gedächtnis haften, als Informationen, die man sich in theoretischen Vorlesungen aneignet. Dabei spielen emotionale Momente eine wichtige Rolle:

Je mehr sich der Lernende mit den Problemen identifiziert, die er lösen muß, um so fester werden die Informationen in seinem Gedächtnis haften.

2. Damit ist bereits der zweite Aspekt des Problems angesprochen, der die Frage der Identifikation des Medizinstudenten mit seinem künftigen Beruf betrifft. Zu diesem Problem haben Untersuchungen einer Forschungsrichtung, die in den USA die Bezeichnung „*Sociology of Medical Education*“ trägt, wichtige Beiträge geliefert. Daraus geht hervor, daß man zwischen „Unterricht“ und „Ausbildung“ unterscheiden muß. Der Begriff „Unterricht“ meint in erster Linie die Vermittlung von Wissen und technischen Fertigkeiten, während der Begriff „Ausbildung“ einen Sozialisierungsprozeß zum Gegenstand hat, in dem ein medizinischer Laie in einen Arzt, das heißt, das Mitglied einer besonderen Sub-Kultur und zugleich in einen spezifischen Rollenträger der Gesellschaft verwandelt wird (12). Die oben bereits erwähnten Untersuchungen (6) betonen, daß die Medizinischen Fakultäten nicht nur Können und Wissen, sondern auch die Werte und Normen einer bestimmten Sub-Kultur vermitteln. Diese Werte und Normen sind entscheidend für das Selbstbild und das Selbstverständnis des Arztes. Sie bestimmen sein künftiges Verhältnis zu den Patienten und seine Beziehungen zur ärztlichen und gesellschaftlichen Gemeinschaft, in der er wirkt. Hier vollzieht sich für den künftigen Arzt etwas entscheidend Wichtiges, etwas, das man als Integration seines Ich in die Rollenerwartungen und Rollenstandards einer spezifischen Sub-Kultur bezeichnen kann, wenn man unter Integration den Prozeß versteht, der — nach ERIKSON — „das Individuum befähigt, innere und äußere Gefahren zu antizipieren und es in die Lage setzt, seine Anlagen mit den gegebenen sozialen Möglichkeiten zu integrieren“. Damit erwirbt — wie ERIKSON es ausdrückt — das Individuum ein Gefühl kohärenter Individuation und Identität: „Man selbst zu sein, in Ordnung zu sein, auf dem besten Wege zu sein, das zu werden, wofür andere Menschen einen in den glücklichsten Momenten halten“ (9).

Damit wird aber die Frage entscheidend, ob und wann man den Studenten Gelegenheit gibt, als Ärzte zu handeln, denn, „so paradox es klingen mag, Arzt kann man nur werden, wenn man hinreichend Gelegenheit hat, Arzt zu sein“ (12).

ROHDE (12) referiert die Untersuchungen Bloom's über den Status des Medizinstudenten innerhalb des Hochschulsystems. Dabei geht es um die Frage, ob der Mediziner als Schuljunge im weißen Kittel (boy in white) behandelt wird, oder ob man ihn als Arztlehrling (student-physician) akzeptiert. ROHDE faßt die Problematik folgendermaßen zusammen:

„Gilt der Medizinstudent innerhalb des Ausbildungssystems als Schüler, der büffeln und sich intellektuellen Feuerproben unterwerfen muß, um durchzukommen“ oder akzeptiert ihn das System als „jungen Kollegen“ als „Junior-Partner“ der Profession, der bereits — wenn auch partiell — an den Privilegien solcher Mitgliedschaft teilhat und ihrer im Verlauf der Ausbildung immer mehr teilhaftig wird?“

ROHDE stellt dann fest: „Daß unser herkömmliches und noch immer gegenwärtiges Unterrichtssystem den Studenten als „boy in white“ definiert, aber nicht als Junior-Partner der Profession, obwohl die Ideologie von der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden über den Wassern schwebt, mit denen an unseren Fakultäten gekocht wird“. Er betont, daß die freigiebige Verwendung der Anrede „Kollege“ gegenüber Medizinstudenten nicht darüber hinwegtäuschen dürfe, daß damit kein Kollegialstatus konstituiert wird, sondern, daß es für den Studenten nach wie vor darauf ankommt, sich das theoretische Wissen anzueignen, das notwendig ist, um die Klippen des Examens zu überwinden.

#### *V. Das Problem der Praxis in den Reformbestrebungen der Gegenwart*

Inzwischen ist der Reformbegriff, der fast 20 Jahre lang ein kontroverses und recht theoretisches Diskussionsthema der Medizinischen Fakultäten bildete, fast über Nacht zu einer Art Schlagwort geworden, unter dem die verschiedensten politischen und ökonomischen Forderungen erhoben werden. Demgegenüber ist hervorzuheben, daß alle ernst zu nehmenden Definitionen des Terminus „Reform“ sich an dem Begriff der Praxis orientieren und das heißt in der Medizin: Forderung nach einem Unterricht in den Laboratorien und am Krankenbett. Dabei gibt man sich Rechenschaft, daß dieser Unterricht nur in kleinen Gruppen verwirklicht werden kann, in denen der Einzelne Gelegenheit hat, durch „learning by doing“ sich in der Lösung von Problemen des ärztlichen Berufes zu üben.

Die Forderung nach einem Unterricht mit praktischen Übungen in kleinen Gruppen findet sich in den Reformplänen der Studenten, den Verlautbarungen des deutschen Ärztetages und in den Gründungsdenkschriften für neue Medizinische Fakultäten als zentrales Thema. Wo mit diesem Gedanken ernst gemacht wird, beginnt sich aber auch die Einsicht durchzusetzen, daß die derzeitige

Struktur unserer Universitätskliniken und Institute für einen modernen medizinischen Unterricht nicht geeignet ist. Neue Formen des Unterrichts lassen sich im alten Gehäuse nur mit Widerständen und Hindernissen durchführen, die kaum zu überwinden sind. Hier zeigt sich, daß eine scheinbar recht geringfügige Akzentverschiebung im Medizinstudium weitreichende und geradezu umwälzende Konsequenzen für die Organisationsformen unserer Fakultäten, Kliniken und Institute hat.

Es ist ein Verdienst, das man dem Wissenschaftsrat nicht hoch genug anrechnen kann, daß er diese Zusammenhänge gesehen und die Konsequenzen daraus gezogen hat. In den Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung des Medizinunterrichts aus dem Jahre 1966 (10) spielt die Forderung, den theoretischen Unterricht zugunsten einer praktischen Ausbildung im Laboratorium und am Krankenbett zu reduzieren, eine zentrale Rolle. Am deutlichsten kommt das in der Forderung zum Ausdruck, die Medizinalassistentenzeit, die heute nach dem Staatsexamen, also außerhalb der Verantwortung der Fakultäten abgeleistet wird, durch ein sogenanntes „Internatsjahr“ vor dem Staatsexamen zu ersetzen, für das die Fakultäten die Verantwortung übernehmen. In diesem Jahr sollen die Studenten ganztägig auf den Krankenstationen verschiedener Kliniken arbeiten und dabei lernen, das theoretische Wissen auf die praktischen Probleme des ärztlichen Alltags anzuwenden. Um die Studenten nicht durch Vorbereitung auf das Schlußexamen von der praktischen Tätigkeit abzuhalten, soll das Staatsexamen, das heute noch als Mammutveranstaltung am Ende des Studiums durchgeführt wird, in drei Abschnitte zerlegt werden, von denen zwei bereits vor Beginn des Internatsjahres liegen.

Aber auch schon vor dem Physikum sollen die Studenten, mehr als heute, in kleinen Gruppen in den Laboratorien arbeiten und der theoretische Unterricht soll auf die praktische Tätigkeit ausgerichtet sein.

Die Erfüllung dieser Empfehlungen hat zwei Konsequenzen:

1. Die Zahl der am Unterricht beteiligten Dozenten und Assistenten muß erheblich vermehrt werden,
2. die Kapazität der Fakultäten für Medizinstudenten wird trotz dieser Maßnahmen reduziert.

Die Tatsache, daß der Wissenschaftsrat die Forderung, den Unterricht zugunsten der praktischen Ausbildung zu reformieren, trotz dieser Konsequenzen in einem Zeitpunkt erhebt, in dem auch die Medizinischen Fakultäten von dem Massenandrang der Studenten überflutet werden, zeigt die Bedeutung, die er dem Reformproblem beimißt. Man hat eingesehen, daß hier ein Nachholbedarf vorliegt, den man nicht länger vor sich herschieben kann. Die Einsicht, daß jedes Unterrichtssystem bestimmte Konsequenzen für die Zahl der Studenten, der Dozenten und Assistenten, wie der benötigten Krankenbetten hat, ist nur in der Bundesrepublik relativ neu. In den USA ist die Relation zwischen Unterrichtssystem und der Zahl der Studenten, Assistenten und Krankenbetten seit Jahren die Grundlage für die Planung neuer Medical-Schools. Dort weiß man,

daß die große Vorlesung, an der man in Deutschland noch vielfach mit großer Zähigkeit und oft sehr fragwürdigen Argumenten hängt, eine Unterrichtsform ist, die einen besonders geringen Lehreffekt hat. Ihre Berechtigung liegt in zusammenfassenden Übersichtsreferaten, die, sparsam verwendet, durchaus sinnvoll sein können, oder in theoretischen Vorbereitungen für nachfolgende praktische Kurse. Darüberhinaus ist man in den USA aber der Meinung, daß die große Vorlesung — die „amphitheater lecture“ — eine Unterrichtsform für „arme Fakultäten“ sei, die sich einen Unterricht in kleinen Gruppen, der mehr Lehrpersonal erfordert, nicht leisten können.

In den Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau der Medizinischen Forschungs- und Ausbildungsstätten (11) zieht der Wissenschaftsrat die praktischen Konsequenzen aus den Forderungen nach Unterrichtsreform. Er gibt detaillierte Definitionen, was in den verschiedenen Fächern unter „kleinen Gruppen“ zu verstehen ist. Er gibt auch konkrete Schlüsselzahlen für das Verhältnis zwischen Studenten, Dozenten, Assistenten auf der einen Seite und Patienten auf der anderen. Damit wird es zum ersten Mal möglich, die Ausbildungskapazität einer Medizinischen Fakultät zu berechnen. Dafür werden bestimmte Ausbildungsmodelle entworfen, in denen der Unterricht in praktischen Kursen und in kleinen Gruppen durchgeführt wird. So heißt es zum Beispiel (Seite 81):

„Das Modell sieht vor, daß die Zahl der Teilnehmer an den Lehrveranstaltungen in kleinen Gruppen der vorklinisch- und klinisch-theoretischen Fachrichtungen im allgemeinen 20 beträgt. Für einzelne Lehrveranstaltungen sind (jedoch) kleinere Teilnehmerzahlen notwendig und vorgesehen: 10 Teilnehmer für das physiologische, das biochemische und das pharmakologische Praktikum, sowie für die Demonstrationen in der pathologischen Anatomie. 12 Teilnehmer für den pathologischen Sektionskurs. Für die klinischen Untersuchungskurse und die klinische Visite sind im allgemeinen 3 Teilnehmer je Gruppe angesetzt . . .“.

Zur Berechnung der für die Durchführung des Unterrichts erforderlichen Stellen für Professoren, Dozenten und Assistenten wird von einer bestimmten Lehrbelastung ausgegangen, die in Wochenstunden angegeben wird. Daraus errechnet sich ein Mehrbedarf an Stellen, der mit etwa 40 % der vorhandenen Stellenzahlen von 1967 angegeben wird.

Meine Damen und Herren!

Diese Zahlen zeigen, welche Konsequenzen ein scheinbar so theoretisches Problem der Bedeutung der Praxis für den Unterricht für die ökonomische und finanzielle Wirklichkeit unserer Gesellschaft hat. Theorie und Praxis lassen sich in der Medizin und in der Ausbildung zum Arzt nicht trennen. Diese Einsicht ist der Kern aller echten Reformbestrebungen in der Medizin.

## Literatur

1. FRIEDRICH VON SCHILLER: In „Was heißt und zu welchem Zweck studiert man Universalgeschichte? (Antrittsvorlesung, Jena 1789).
2. WILHELM VON HUMBOLDT: Zitiert nach HELMUTH SCHELSKY „Einsamkeit und Freiheit, Idee und Gestalt der deutschen Universität“ rde 171/72, Seite 82, Reinbek 1963. Der angezogene Text lautet im Original: „Der Universität ist vorbehalten, was nur der Mensch durch und in sich selbst finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem Selbst — actus im eigentlichsten Verstand ist notwendig, Freiheit und hülffreie Einsamkeit, und aus diesen beiden Punkten fließt zugleich die ganze äußere Organisation der Universitäten“. „Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litauischen Stadtschulwesens“ Werke IV, S. 187, Darmstadt, 1964.
3. EDUARD SPRANGER: „Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens“, zitiert nach Helmuth Schelsky: „Bildung und wissenschaftliche Zivilisation“ Soziale Welt, XIII, Heft 3/4 (1962).
4. JOHANN GOTTLIEB FICHTE: „Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe“ (1807) „Idee und Wirklichkeit einer Universität“, Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelm-Universität zu Berlin, Wilhelm Weischedel, Berlin 1960. Der Originaltext lautet (Seite 41/42): „Dem Gelehrten aber muß die Wissenschaft nicht Mittel für irgendwelchen Zweck, sondern sie ihm Selbstzweck werden; er wird einst als vollendeter Gelehrter ... in jedem Falle allein in der Idee die Wurzel seines Lebens haben und nur von ihr aus die Wirklichkeit erblicken und nach ihr sie gestalten und fügen, keineswegs aber zugeben, daß die Idee nach der Wirklichkeit sich füge und er kann nicht zu früh in dieses, sein eigentümliches Element sich hineinleben und das widerwärtige Element abstoßen“...  
„Jener bekannte Einwurf gegen große Universitätsstädte, daß in ihnen die Studierenden von einem Hörsaal zum anderen zu weit zu gehen hätten, möchte sonach nicht der tiefste sein, den man vorbringen könnte, und er möchte sich eher beseitigen lassen, als das höhere Übel der Verfließung des studierenden Teiles, des gemeinsamen Wesens mit der allgemeinen Masse des gewerbetreibenden oder dumpf genießenden Bürgertums... Mehr als jemals würde hierauf Rücksicht zu nehmen sein in einem Zeitalter, welches in dringendem Verdacht einer beinahe allgemeinen Verbürgerlichung steht“.
5. FRITZ HARTMANN: „Gestaltung ärztlicher Ausbildung heute“ Alma mater philippina, Marburg 1964.
6. R. K. MERTON, G. G. READER, P. KENDALL: „The student physicians“ introductory studies in the sociology of medical-education, Cambridge, 1957.
7. NORMAN, B. ROBERG: „Lehren und Lernen am Krankenbett“, DMW, 90. Jg. Nr. 21, 1965.
8. THURE VON UEXKÜLL: „Die Pathogenese der Fehldiagnose“ Vortrag vor der Medizinischen Fakultät in Hamburg, 1965.
9. ERIK, H. ERIKSON: „Kindheit und Gesellschaft“, Zürich 1957, S. 15.
10. *Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung des Medizinstudiums* (1966).
11. *Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Struktur und zum Ausbau der medizinischen Forschungs- und Ausbildungsstätten* (1968).
12. J. J. ROHDE: Probleme des Medizinunterrichts, Bericht über die Tagung der Arbeitsgruppe Hochschuldidaktik Untergruppe Medizin am 20. Oktober 1967 in Ulm — Verlag Urban & Schwarzenberg (1968) Seite 28—44.

13. Medical Education in the United States and Canada, Report to the Carnegie Foundation for the advancement of teaching, by ABRAHAM FLEXNER, with an introduction by HENRY S. PRITCHETT, President of the Foundation, Bulletin No. 4, D. B. Updike, The Merrymount Press, Boston.
14. Medical Education in Europe, Report to the Carnegie Foundation for the advancement of teaching, by ABRAHAM FLEXNER, with an introduction by HENRY S. PRITCHETT, President of the Foundation, Bulletin No. 6, D. B. Updike, The Merrymount Press, Boston.
15. Journal American Medical Association, April 1, 1911, S. 995, in dem Bericht der National Confederation of State Medical Examining and Licencing Boards, und in verschiedenen Nummern dieser Zeitschrift, die regelmäßig über diese Tagungen berichtet.





## Die Praxis als Motivationsfeld wissenschaftlicher Studien in der Pädagogik

### I. Zur Kontinuität des Problems

Herr von UEXKÜLL schloß seine Ausführungen mit den Worten: „Theorie und Praxis lassen sich in der Medizin und in der Ausbildung zum Arzt nicht trennen“. Herr RAMM forderte für das Studium der Rechtswissenschaft die Zuwendung zur Rechtspraxis. Ich möchte nun die Frage stellen: *Ist es erforderlich, für die Erziehungswissenschaft/Pädagogik nachzuweisen, daß sie nur in Verbindung zu dem ihr vorausgehenden Wirklichkeitsbereich existieren kann und daß infolgedessen das Studium in Begegnung und Auseinandersetzung mit diesem Wirklichkeitsbereich betrieben werden muß?* Es hieße wahrlich Eulen nach Athen tragen, die ursprüngliche, wissenschaftstheoretisch anerkannte, praktisch zwar spannungsgeladene Einheit von Theorie und Praxis, von Erfahrung und Wissenschaft für unser Fachgebiet ausdrücklich noch beweisen zu wollen. Ich möchte nur ganz kurz die *Kontinuität des Problems* aufzeigen.

1. *Die Notwendigkeit der Verbindung von Theorie und Praxis ist im Rahmen wissenschaftstheoretischer Überlegungen immer betont worden.* Seit E. CHR. TRAPP (1745—1818) wissen wir, daß die „Erkenntnisquellen der Erziehungsregeln“ in der „menschlichen Natur und der menschlichen Gesellschaft“ liegen und daß man an sie durch „Beobachtungen“ herankommt. Mit anderen Worten: *Die Praxis ist die Basis der Theoriebildung*<sup>1)</sup>. Dieser Grundsatz ist von JOH. FR. HERBART erneut bekräftigt worden, wenn er ihn auch in seiner Pädagogik nicht durchhält. Mit dem Beginn des wissenschaftlichen Selbstverständnisses der Pädagogik ist also auch das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit von Theorie und Praxis vorhanden. Im 20. Jahrhundert hat sich u. a. M. FRISCHEISEN-KÖHLER mit dem Zusammenhang beschäftigt. O. KROH hat dieser Fragestellung 1927 eine größere Untersuchung gewidmet; in jüngster Zeit hat unsere Kollegin, Frau WILHELMINE M. SAYLER, unter Berücksichtigung einer umfassenden Literatur das Problem systematisch und mit geklärten Begriffen untersucht und meisterhaft dargestellt<sup>2)</sup>.

2. Von Anfang an ist der wissenschaftstheoretisch und praktisch bestehende Zusammenhang von Theorie und Praxis in der Pädagogik auch für die *Didaktik des Studiums* gesehen und für notwendig erachtet worden. Wieder war es JOH. FR. HERBART, der es als eine wichtige Aufgabe seiner Königsberger Tätigkeit (ab 1808) ansah, „die Erziehung in den wichtigsten ihrer mannigfaltigen Formen zur Anschauung“ zu bringen. Die Studenten seines Seminars sollten sich üben und bewähren, praktische Lehrmethoden ausprobieren und darüber wissenschaftlich reflektieren<sup>3)</sup>. Die von Herbart für die *Lehre praktizierte Einheit von Theorie und Praxis* fand sogar die Zustimmung WILHELM VON HUMBOLDTS, der damals gerade Chef der Sektion für öffentlichen Unterricht geworden war. Diese für die Lehre wichtige Einheit von Tun und Denken ist bis heute lebendig

geblieben und praktiziert worden: Ich erinnere an die Tätigkeit WILHELM REINS in Jena oder bei völlig anderer erziehungswissenschaftlicher Begründung an das Lebenswerk PETER PETERSENS auf dem gleichen Jenaer Lehrstuhl. 1924 hat sich ALOIS FISCHER für die Einführung eines — wie er sagte — „pädagogischen Anschauungsunterrichts“ in der akademischen Lehrerbildung eingesetzt<sup>4)</sup>. OTTO SCHULTZE führte einen solchen Anschauungsunterricht bereits im Rahmen seines Königsberger Lehrstuhls durch. Sein 1926 erschienenes Buch „Grundlegung der Pädagogik als einer diagnostisch-therapeutischen Wissenschaft dargestellt in Form eines pädagogischen Anschauungsunterrichts“ legt davon lebendiges Zeugnis ab. Die Pädagogischen Akademien und später die Pädagogischen Hochschulen haben *auch* von dieser Verbindung gelebt. Haben sie aber auch *aus* ihr gelebt? Ich stelle die Beantwortung dieser Frage noch zurück. Der sog. „Praxistag“ galt jedenfalls als fester Bestandteil des Studiums. GEORG GEISSLER hat auf dem 1. Pädagogischen Hochschultag in Jugenheim 1952 gezeigt, wie die „schulpraktische Ausbildung in hochschulgemäßer Form“ betrieben werden muß. Er wandte sich entschieden gegen die damals noch gebräuchliche „Scheidung zwischen theoretischer und praktischer Pädagogik“. „Sie führt — so lesen wir in seinem Referat — zum Auseinanderfallen von Theorie und Praxis, das gerade in der Lehrerbildung äußerst gefährlich ist“<sup>5)</sup>. Ich selbst habe dann ab 1956 in verschiedenen Veröffentlichungen gezeigt, daß die Praxis als Ausgangspunkt der Theoriebildung zu nehmen ist, und welche Wege man hierfür beschreiten kann<sup>6)</sup>. Schließlich ist auf das „Didaktikum“ der Berliner hinzuweisen, das von gleichen Intentionen erfüllt ist und meinen Vorstellungen am nächsten kommt, wenn auch nicht völlig entspricht<sup>7)</sup>.

## II. Gegenwärtige Fragestellung und Lösungsangebote

Der spannungsgeladenen, stets der Störung unterworfenen Einheit von Theorie und Praxis war man sich in der Pädagogik also immer bewußt; man hat den Zusammenhang von Theorie und Praxis auch didaktisch, d. h. für den Hochschulunterricht, auszuwerten versucht. Warum beschäftigen wir uns dann heute erneut mit dieser Frage? Darauf gibt es verschiedene Antworten. Ich greife drei mir wesentlich erscheinende heraus:

1. Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist ein pädagogisches Grundproblem, das in jeder Gegenwart, d. h. aus der jeweiligen geschichtlichen Situation der Erziehung, und aufgrund des Verständnisses von Pädagogik *neu* bestimmt werden muß.

2. Das unter der eben genannten Bedingung bestimmte oder zu bestimmende Verhältnis von Theorie und Praxis hat für die Lehre unabweisliche Konsequenzen. Es ist meiner Ansicht nach bis heute nicht ausgeschöpft, sofern man Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Theorie einer Praxis betrachtet. Im übrigen wies auch Herr Regenbrecht darauf hin, daß die Studienformen ungelöst seien, die Theorie und Praxis zu integrieren versuchen (s. o. S. 49 f.).

3. Die Lernpsychologie macht uns aufgrund eingehender Untersuchungen über das Behalten die altbekannte Erfahrung erneut bewußt, daß Lernen und Theoriebildung in der Beobachtung, der Erfahrung und dem Umgang ansetzt.

Ich beschäftige mich im folgenden mit dieser *zweiten und dritten Problematik* und möchte über das allgemeine, aber unverbindliche Lippenbekenntnis zur Einheit von Theorie und Praxis hinausgehen und einen Beitrag zu folgender Frage geben:

*Wie können wir das Studium effektiver gestalten, wenn wir die Praxis, die Erziehungswirklichkeit, als Basis der Theoriebildung in den Mittelpunkt der Studien stellen?* Dabei setze ich als evident voraus, daß die Praxis die Studien motiviert. Ich verweise auf die diesbezüglichen Bemerkungen meiner Vorredner sowie u. a. auf eine Arbeit von Detlev Spindler „Empirische Untersuchungen über den Studienbetrieb und seine wissenschaftliche Ergiebigkeit in der Meinung von Studenten der Pädagogischen Hochschule Oldenburg“<sup>8)</sup>. Dort wird ausgesprochen, was ich durch eine eigene Befragung bestätigen kann, daß „der Anstoß zu effektiven Studien ... fast ohne Ausnahme (in) einer konkreten Aufgabenstellung“ liegt. Ausdrücklich wird auf die „Didaktika“ hingewiesen. (S. 284) Das erfordert, daß wir die Praxis, die Erziehungswirklichkeit, dem künftigen Lehrer bewußt machen, kritisch klären, damit sich der Lehrer über das ihn letztlich bestimmende Fundament der pädagogischen Liebe hinaus angemessene wissenschaftliche Erkenntnisse erwirbt, die ihm helfen, die künftige Praxis verantwortlich zu bewältigen, ohne dabei die Möglichkeiten der Theorie für die Bewältigung der Praxis zu überschätzen oder naiver Wissenschaftsgläubigkeit zu verfallen, kurz gesagt, daß der Lehrer durch die Theorie zum guten Praktiker wird.

Die Antwort auf meine Frage lautet schlicht: 1. *Wir müssen stärker als bisher die Theoriebildung vom Wirklichkeitsbereich der Erziehung, d. h. von der Erfahrung und Beobachtung, aus ansetzen* und von da durch Herauslösen bestimmter Erfahrungen und Beobachtungen zu Verallgemeinerungen kommen. Mir scheint, daß diese Aufgabe im sog. „Praxistag“ zu wenig zur Geltung gekommen ist. Aus reformpädagogischem Denkansatz hat es sich hier mehr um ein Dabeigewesensein gehandelt, statt daß für Beobachtungen und Erfahrungen als Bausteine der Theoriebildung bzw. der Systembildung gesorgt worden wäre. Man hat sich mehr „anmuten“ lassen und ist im allgemeinen im Erfahrungsdenken stehengeblieben. Der „Praxistag“ bildete eine Säule *neben* anderen Säulen, deren Verbindungen mehr oder minder zufällig waren. Aus dieser Tatsache erwächst 2. *die Forderung nach stärkerer Integration von Theorie und Praxis im Studiengang sowie dem Aufbau einer Studieninhaltsordnung, die diese Voraussetzungen zur Grundlage nimmt.*

#### *Zu 1: Der Ansatz der Theoriebildung im Wirklichkeitsbereich*

Das bedeutet: Das „Experimentier- und Operationsfeld“ für künftige Lehrer ist die Schule. In welcher Weise die Praxis das Motivationsfeld der Theoriebildung ist, — dafür *zwei Beispiele* aus meiner Arbeit, ihre anschließende *Auswertung und kritische Betrachtung*. (Die Beispiele sind notwendig, um deutlich zu

machen, was ich unter der These verstehe: Die Praxis ist die Basis der Theoriebildung. Sie sind außerdem erforderlich, um nicht beim bloßen Appell stehen zu bleiben, den wir seit Jahrzehnten immer wieder hören, ohne daß die Forderung bisher die Kraft besessen hat, die Studienformen zu verändern. Bei der Darstellung der Beispiele, ihrer Auswertung und kritischen Betrachtung muß ich notwendig das „Was“ mit dem „Wie“ bzw. das „Wie“ mit dem „Was“ verknüpfen. Beides läßt sich beim Studium einer als Handlungswissenschaft aufgefaßten Pädagogik nicht trennen.)

#### a) Zwei Beispiele:

##### 1. Das Problem „Anschauung“ und Behalten

Der Student hört in der Vorlesung Pestalozzis bekanntes Wort, daß die „Anerkennung der Anschauung als des absoluten Fundaments aller Erkenntnis“ unumstößliche Gültigkeit besitze. Er erfährt dort auch, was Anschauung ist und wie man das Anschauungsprinzip im Unterricht verwirklichen kann usw. Das kann alles klar, konkret und unter Einbeziehung der wenigen empirischen Untersuchungen zu dieser Fragestellung dargestellt werden. Wer wollte bezweifeln, daß der Student die Notwendigkeit der Verwirklichung des Anschauungsprinzips nicht begreift? Wendet er es dann aber auch richtig, sinngemäß, dem jeweiligen Objekt entsprechend an? Bei sinnwidrigem Gebrauch wird man sich immer darauf berufen können, daß der Gegensatz von Theorie und Praxis unaufhebbar ist und daß die verfehlte Anwendung in dieser letztlich nicht überbrückbaren Spannung liegt. Die Frage ist, ob man nicht doch eine Brücke zwischen den beiden Polen bauen kann, die begehrbar ist, die das Problem für den Studenten praktikabler macht, so daß er es mit Hilfe eigener reflektierter Anschauung besser zu meistern lernt?

Während der theoretischen Bearbeitung und praktischen Gestaltung einer Unterrichtseinheit haben wir einen Film eingesetzt. Wir haben dann das *Behalten der Filmszenen kontrolliert*. In einer Parallelklasse haben wir den gleichen Film ohne Besprechung der Inhalte ablaufen lassen, den Kindern nur die Aufgabe gestellt, die einzelnen Szenen („Bilder“) hinterher aufzuschreiben. Auch hier haben wir das Behalten im gleichen Zeitabstand kontrolliert. Das Ergebnis der Kontrollen schlug eindeutig zugunsten der Ausgangsgruppe aus. Die Studenten fanden, daß die *unterrichtliche Auswertung des Films*, d. h. das Hineinstellen in einen größeren Sinnzusammenhang, die *Vermutungen*, die zu Beginn aufgrund des Titels über den Inhalt angestellt wurden, das *Gespräch über die Vermutungen*, die *Motivationen*, die durch die Vermutungen für das intensive Betrachten gesetzt wurden, die *Vorführung*, die *Besprechung*, die mit freien Äußerungen begann, dann systematisiert wurde und der *zweite Durchlauf des Films* bei gleichzeitigen weiteren Hinweisen des Lehrers bzw. der Schüler die hochsignifikante Steigerung des Behaltens bei der Ausgangsgruppe bewirkt hat. — Nachdem sich die Studentengruppe das Problem der Anschauung und des Behaltens aufgrund dieses Beispiels geistig erarbeitet und die genannten Kriterien für besseres Behalten selbst gefunden hatte, erhielt sie den Auftrag, in bekann-

ten Unterrichtslehren nachzulesen. Dabei erfuhren die Studenten wiederum, daß sie bereits vieles *selbst entdeckt* hatten. Dann wurde die empirische Untersuchung von DÜKER und TAUSCH „Über die Wirkung der Veranschaulichung von Unterrichtsstoffen auf das Behalten“<sup>9)</sup> herangezogen und kritisch untersucht. Wiederum fanden die Studenten, daß die Reihenfolge der von Düker und Tausch aufgestellten Grundformen der Veranschaulichung, nämlich Bild, Modell, realer Gegenstand als Rangfolge der Besserleistung des Behaltens vielleicht für die Laboratoriumssituation gilt, nicht jedoch auf alle Situationen im Unterricht zutrifft. Es gibt Unterrichtsgegenstände, in denen das Modell dem realen Gegenstand vorzuziehen ist. Wiederum vermuteten die Studenten, daß das auf jene Unterrichtsgegenstände zutrifft, die nicht sofort durchschaubar sind.

## 2. Lob und Tadel in der Erziehung

Während einer Reihe von Unterrichtsbesuchen glaubten die Studenten, beobachtet zu haben, daß *Lob und Tadel unterschiedliche Wirkungen auf die Mitarbeit und die Leistung der Schüler ausüben*. Sie waren zu dieser Annahme durch Auszählen der Meldungen der Schüler nach vorausgegangenem Lob bzw. Tadel gelangt. Wir stellten daraufhin die *Hypothese* auf: Wiederholtes Lob steigert die Leistung, wiederholter Tadel mindert sie. Gegenüber dieser Hypothese wurden die Studenten jedoch skeptisch, als ihnen einmal auffiel, daß ein für eine zufriedenstellende Wiederholungsleistung gelobter Schüler an einem neu zu lösenden Problem scheiterte, obwohl er sich stürmisch gemeldet hatte. Alle Teilnehmer hatten zunächst vermutet, daß der betreffende Schüler richtige Lösungen anbieten würde. Von dieser Beobachtung aus mußten wir unsere *ursprüngliche Hypothese revidieren* und die Vermutung aussprechen: Wiederholtes Loben motiviert die Mitarbeit und fördert das Selbstvertrauen, kann die Leistung jedoch nicht steigern, wenn die Lösung des Problems die Denkmöglichkeiten des Schülers übersteigt. Damit wurde die erste Hypothese über die uneingeschränkte erziehliche Wirkung des Lobes, die heute in der Pädagogik unkritisch kursiert, weil man den Begriff der Leistung nicht zuvor klärt, in Frage gestellt.

Unsere zweite Hypothese konnten wir von unserer Erfahrungsbasis aus nicht weiter klären. Wir mußten die entsprechende Literatur einsehen. In der kritischen Untersuchung von Johannesson „Über die Wirkung von Lob und Tadel auf Leistung und Einstellung von Schulkindern“ (1962)<sup>10)</sup> fanden wir Belege für unsere Annahmen. Das Studium dieser empirischen Untersuchung machte den Studenten außerdem die Schwierigkeiten solcher Forschungen deutlich, u. a. die Beeinflussung der Untersuchungssituation durch andere motivierende Faktoren. Als Ergebnis der Diskussion dieses Problemkreises hielten wir dennoch die Tatsache fest, daß *ein Lob für einen Schüler wichtig ist: ein Lob begünstigt die Einstellung zur schulischen Arbeit; es kann aber die Denkfähigkeit nicht erhöhen; Tadel kann dagegen leistungshemmende Wirkung haben*.

Von diesem Problemkreis aus ergab sich zwangsläufig die Aufgabe, das Phänomen „Erziehung“ zu klären, denn Lob und Tadel gelten als Erziehungsmittel. Kann man, wenn man die Mittel richtig anwendet, eine erziehliche „Zuwachs-

rate“ beim Schüler erkennen? Diese Frage führte zu der Vorfrage nach dem Wesen der Erziehung. Wir versuchten, den *Begriff der Erziehung aufgrund der Erfahrung zu klären*, schlossen also zunächst anders begründete Erziehungsbegriffe aus. Die Studenten fanden sehr bald, daß Erziehung 1. ein *zwischenmenschliches Geschehen* ist und sich vornehmlich auf Unmündige bezieht, daß sie 2. auf eine *Änderung des Verhaltens* zielt, daß 3. diese *Veränderung als Verbesserung* verstanden werden muß und daß sie 4. eine *Dauerwirkung* erreichen will. Damit hatten wir den *intentionalen Erziehungsbegriff* ‚wiederentdeckt‘. Der umfassendere *funktionale Erziehungsbegriff* wurde zwar erwähnt, wegen seiner Unklarheit hier aber ausgeklammert. Erziehung wurde schließlich als *absichtsvolles, zweckgerichtetes Tun* gefaßt, das eine *Verhaltens- und Handlungsänderung im positiven Sinne bewirkt*. Was heißt hier aber „positiv“? — Ich will den Verlauf dieser Diskussion nicht weiterführen, sondern mit der Frage nur die Richtung und die Ebene andeuten. Wir stießen hier auf das Normenproblem und auf Fragen der pädagogischen Anthropologie.

#### b) *Auswertung der Beispiele*

Die Beispiele sollen genügen, um den Ansatz der Theoriebildung aus dem Erziehungsfeld zu zeigen. Ich behaupte nun, daß man 1. *alle wesentlichen Probleme der Erziehungstheorie in dieser Weise bearbeiten kann*, wobei ich dahingestellt sein lasse, ob das immer notwendig und aus zeitlichen und räumlichen Gründen immer möglich ist, daß man 2. *über die Erfahrungstheorie hinaus zu einer wissenschaftlichen, verallgemeinernden Theorie* gelangen kann, also nicht bei einer nur situationsbezogenen Theorie stehenbleiben muß. Der oben herangezogene Problemkreis „Lob und Tadel“ wurde zunächst situationsbezogen gelöst; die Theorie blieb an der Beobachtung haften, durch Konfrontation mit anderen Erfahrungs- und Forschungsergebnissen führten wir jedoch die Theorie über die Situationsgebundenheit hinaus, dachten um und gelangten mit Hilfe der einschlägigen Literatur zu einer umfassenderen, allgemeingültigen Theorie. Beim ersten Beispiel „Anschauung und Behalten“ stießen wir direkt von der Beobachtung zu allgemeingültigen Aussagen vor, die wir dann abschließend mit der in pädagogischen Lehrbüchern vorgetragenen allgemeinen Theorie sowie mit einer empirischen Untersuchung verglichen, die mit ihren Ergebnissen die schon bestehende pädagogische Theorie der Anschauung und des Behaltens bestätigt, ja, wir konnten aufgrund unserer, aus der Erfahrung gewonnenen Theorie die bestehende und anerkannte Theorie in Frage stellen und eine neue Hypothese aufstellen, nämlich daß die allgemein gültige Reihenfolge der Veranschaulichungsmittel nicht für alle Unterrichtsgegenstände gilt. Das Beispiel zeigt im übrigen zugleich, daß die Erfahrung bereits theoriegeleitet ist und für neue Erfahrungen offen sein muß, andernfalls können sich dogmatische Einstellungen ‚einschleichen‘! —

Das letzte Beispiel — die Klärung des Begriffs der Erziehung aufgrund der Erfahrung — zeigte, daß man bis zur erziehungsphilosophischen Problematik vorstoßen kann und daß es möglich ist, die im Erziehungs- und Unterrichtsprozeß immer mitschwingende Sinnfrage herauszulösen und zu verallgemeinern.

Dazu darf ich noch bemerken: der Praktiker — der Lehrer — reflektiert über Sinnfragen seines Tuns bzw. über Sinnzusammenhänge — ich glaube, dies aussprechen zu dürfen — weniger oder selten. Er fühlt sich zum Handeln bestimmt. Umso wichtiger ist es, ja es gehört zu unserer vordringlichsten Aufgabe, *den künftigen Praktiker in der Zeit seines Studiums immer wieder von der Erfahrungsgrundlage aus den Blick für die Sinnzusammenhänge zu eröffnen*, ihn für philosophische Grundfragen der Pädagogik aufzuschließen und mit der Theorie seines Handelns vertraut zu machen.

### c) Kritische Einwände und ihre Widerlegung

Der *Einwand*, daß man das alles in Vorlesungen oder Übungen besser, umfassender und tiefschürfender vornehmen kann als im Rahmen von Studien in der Schulwirklichkeit, ist durchaus ernst zu nehmen. Ich bin sogar überzeugt, daß der Dozent in der Vorlesung einen solchen Gegenstand tatsächlich von sich aus „besser, umfassender und tiefschürfender“ abhandeln kann. Die Lerntheorie hat aber nachgewiesen, daß es ergiebiger ist — ich übertrage die Erkenntnisse gleich auf die Pädagogik —, wenn die Problemeröffnung und -einführung sowie die Problemlösung und das Übermitteln weiterer Informationen dort stattfindet, wo man den pädagogischen Tatsachen, Prozessen, Phänomenen begegnet, d. h. wo man sie erfährt bzw. erlebt. Das wissen wir aus zahlreichen Untersuchungen zur Lernpsychologie. „Die Trennung von Theorie und Praxis — so sagte Herr von Uexküll — bestimmt das Motivationsfeld der Studenten höchst ungünstig.“ Auf die Pädagogik übertragen bedeutet das: *Die Lehre über pädagogische Fragen ist — zumindest am Beginn des Studiums — die ungünstigste Situation.* Die stärkste Motivation für das Lernen bildet die Erfahrung bzw. die Praxis. Das gilt für Kinder und Erwachsene, nicht minder für Studenten.

Aufgrund von Beobachtungen und Erfahrungen lernt der Student, eigene Fragen zu stellen. Es sind „seine“ Fragen, nicht nur die seines Lehrers, die gelöst werden müssen. Das Formulieren und Lösen selbstgefundener Fragen setzt produktive Lernprozesse in Bewegung. Die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse, zu denen der Student nicht immer von sich aus, d. h. allein, sondern oft erst durch Zugabe weiterer Informationen seiner Lehrer gelangt, müssen dann möglichst umgehend in eigenes Handeln übersetzt werden, in der Erwartung, daß sich die Tätigkeit dann theoriegesteuert vollzieht, daß es zu einem „wissenden Handeln“ kommt. Das Theoretisieren in und aus der Praxis heraus muß über das Erfahrungsdenken hinaus gelangen und letztlich ein „Handlungsdenken“ erzeugen, das aufgrund der Spannung von Theorie und Praxis allerdings fehlbar ist. Darauf machte ich schon an anderer Stelle aufmerksam.

Mit der hier dargestellten Arbeitsweise tun wir nichts anderes als das, was GEORG KERSCHENSTEINER in einem für unseren Zusammenhang wichtigen Vortrag 1906 über „Produktive Arbeit und ihren Erziehungswert“ fordert<sup>11)</sup>. Dort berichtet er aus einem ganz anderen Arbeitsgebiet über den Zoologen Baer: Als Baer in seinen Studienjahren zu Döllinger nach Würzburg kam, sagte letzterer: „Was brauchen Sie Vorlesungen über dieses Thema? Bringen Sie mir einige Tiere, erst eines, dann wieder eines und zerlegen Sie die Tiere hier.“



Baer brachte ihm einen Blutegel. Döllinger zeigte ihm, wie er unter Wasser zu präparieren sei, und gab ihm die treffliche Monographie von Spix über den Bau dieser Tiere in die Hand. Die Beobachtungen am Bau der Tiere führten den jungen Zoologen zur aufmerksamen Lektüre der Monographie, und die Lektüre der Monographie führte ihn wieder zu neuen Beobachtungen am Blutegel. Gewiß, ein Beispiel aus einem anderen Bereich. Aber auch hier: Die Theorie steigt aus der Beschäftigung mit dem Gegenstand auf, wird geklärt und vertieft durch Einsichten anderer und kehrt so geläutert zum Gegenstand zurück. Dann läuft der Prozeß auf höherer Ebene erneut ab. — Ein ähnlicher Vorgang auf unserem Gebiet: Ich sitze mit einer Studentengruppe in einem Montessori-Kinderhaus, und wir beobachten hinter Glasfenstern das Geschehen im Raum. Obwohl die Studenten im voraus sich mit dem Werk MONTESSORI gründlich beschäftigt hatten, wollten sie nach dreistündiger Beobachtung nicht zum Ort der Beobachtung zurückkehren. Die Situationsanalyse am Nachmittag ergab, daß die Studenten trotz der vorausgegangenen Auseinandersetzung mit MONTESSORI fast nichts oder nur wenig „gesehen“ hatten. Wir stellten einen Beobachtungs- und Fragekatalog zusammen, und ich übte ‚Zwang‘ zur weiteren Beobachtung aus. Wir blieben dort noch zwei Vormittage und untersuchten und besprachen das Beobachtete an den Nachmittagen. Was besagt das Beispiel? Dies: Die vorausgehende Beschäftigung mit dem Buch hatte zwar Wissen, Kenntnisse eingebracht, Kenntnisse, die man in den Examina gut vortragen, nicht aber auf die Situation anwenden kann. Erst die eigene Beobachtung, die Erfahrung im Umgang mit Montessorikindern und -lehrern und die aus der Situation heraus einsetzende Reflexion führten zu Erkenntnissen, die verfügbar waren. — Nebenbei: Das Beispiel ist einer Studienfahrt entnommen, die uns u. a. auch in eine Jenaplanschule, die Odenwaldschule, eine Einklassenschule usw. führte. Das Ergebnis bei den Studenten: „Noch nie haben wir soviel Pädagogik gelernt wie in diesen 10 Tagen.“ Das zeigt noch einmal, daß Planung — sehend machen und dadurch eine kritisch-fragende Einstellung gewinnen, dann die Beobachtung und Erfahrung, dann das Theoretisieren aus der Situation heraus, dann das Verallgemeinern im Vergleich oder in der Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Theorien durch zusätzliche Informationen und eigenes Handeln mit nunmehr geklärter Bewußtseinseinstellung den größten Lerneffekt erzielen; Lernen hier als Steigerung von Können und Leistung, der Verfügbarkeit adäquater Mittel in Bedarfssituationen.

Mit den beiden Modell- und den folgenden Beispielen, den ihnen zugrunde liegenden Problemen und deren theoretischer Erhellung habe ich nachgewiesen und gezeigt — so glaube ich wenigstens —, daß und in welcher Weise die Praxis *das* Motivationsfeld pädagogischer Studien ist bzw. sein kann, daß sie zu weiteren Fragen und Antwort-Suchen sowie zu vertieften Studien anregt, daß sie Theoriebildung und Lernen hocheffektiv ermöglicht. Die Schwierigkeiten dieser Studien liegen nicht so sehr in der Durchführung, wenn ich zunächst einmal vom personellen Bedarf absehe, sondern stärker in der *Integration dieser Studien in den Studiengang* sowie im *Aufbau einer Studieninhaltsordnung* auf dieser Basis. Ich kann in diesem Moment hierzu nur einige Linien zeichnen.

Zu 2: *Integration der „Schulpraktischen Studien“ in den Studiengang und Aufbau einer Studieninhaltsordnung*

Die Problematik der — wie wir in Bremen sagen — „Schulpraktischen Studien“ liegt also nicht in der Möglichkeit der Theoriebildung als solcher, sondern in der *Frage der Auswahl der Probleme und Problemkreise sowie ihrer Anzahl*. Daß wir uns von den im Erziehungsfeld vorhandenen und sehr komplexen Tatsachen, Prozessen, Phänomenen usw. nicht nur ‚anmuten‘ lassen dürfen, um dann alles oder nichts zu besprechen bzw. zu analysieren, dürfte aufgrund meiner Beispiele deutlich geworden sein. In Ergänzung dessen, was hierüber bereits gesagt worden ist, möchte ich zwei Punkte besonders herausstellen:

1. *Die Studien müssen zielgerichtet sein.* Von vornherein müssen ganz bestimmte Probleme oder Erfahrungen, die erworben werden sollen, anvisiert werden; wir dürfen ihnen nicht zufällig oder „blind“ gegenüberreten, d. h. die Beobachtung muß geplant vorgenommen werden, die Erfahrung muß bestätigt und durch Objektivierung gesichert werden. Daher habe ich in früheren Arbeiten stets vom „geplanten Unterrichtsbesuch“ gesprochen. Bei der Planung bin ich u. a. soweit gegangen, daß, wenn z. B. das Problem des Lernprozesses geklärt und verdeutlicht werden sollte, ich die Lernschritte für die bei Schülern zu provozierenden Lernprozesse in der Form eines Planspiels detailliert mit den Studenten festgelegt habe, nachdem zuvor verschiedene Möglichkeiten diskutiert und begründet worden waren. Praktisch hatten wir durch dieses Vorgehen unetige Prozesse geplant — programmiert, um dadurch ganz bestimmte Denk- und Handlungsansätze zu gewinnen, die Ansatzpunkte zu neuen Vermutungen oder Hypothesen bildeten. Während des Unterrichts wurden solche Programmierungen durch die Unstetigkeit und Offenheit des Prozesses bedingt durch das Entgegennehmen und Verarbeiten der Schülerbeiträge sehr bald in Frage gestellt und verändert. Abgesehen davon, daß wir dadurch der Doktrinenbildung bei den Studenten entgegenwirkten, ist sichtbar vor Augen geführt worden, daß die Studenten ähnlich wie in der Medizin und in allen Wissenschaften, die es mit dem Menschen zu tun haben, mit der Unsicherheit leben und fertig werden müssen. Aber selbst bei bester Absicht, ganz bestimmte Probleme in den Vordergrund zu schieben, kann es geschehen, daß nicht *das* Problem deutlich in Erscheinung tritt, das beobachtet werden sollte. Gewiß, vor solchen „Pannen“ ist kein anderer Unterricht gefeit. Dennoch sind die Unsicherheitsfaktoren hier weit größer.

2. *Die Studien dürfen nicht in der Kasuistik verbleiben, sie dürfen nicht nur Zusammenhänge anbahnen, sie müssen sie auch vollenden.* Es gilt, darauf zu achten, daß keine Momentaufnahmen entstehen, die punktuell und ungeordnet nebeneinander bestehen. Damit dies vermieden wird, müssen die Studien a) in eine *systematische Ordnung* gebracht und zu einer *flexiblen Studieninhaltsordnung* zusammengefaßt werden. Sie muß einen Kanon von Problemkreisen ent-

halten und auf die Semester verteilen. Die „Schulpraktischen Studien“ müssen b) in den *Gesamtstudienplan integriert* werden, d. h. wir müssen sie *mit Vorlesungen und Übungen verzahnen*, so daß ein Gesamtplan und eine Einheit entsteht und nicht zwei Stränge nebeneinander bestehen, die lediglich zufällige Verbindungen eingehen, — wie es beim „Praxistag“ in der Regel der Fall gewesen ist<sup>12)</sup>. Aus dem Bereich der Medizin ist mir der bis ins Detail verzahnte und verzahnende Studienplan der Medizinischen Akademie Hannover bekannt, der Theorie und Praxis, Vorlesungen und Übungen, Untersuchungen und Fallbesprechungen miteinander koppelt<sup>13)</sup>.

Ich darf ganz kurz berichten, wie wir in Bremen mit der Frage *Planung und Integration* „experimentieren“. „Experimentieren“, damit will ich einmal sagen: wir probieren noch, zum anderen: wir haben keinen Idealplan. Den gibt es nur auf dem Papier, oder nicht einmal dort. Die Planung ist abhängig von den personellen Möglichkeiten, u. a. wieviel Assistenten und andere Mitarbeiter eingesetzt werden können. Bei den folgenden Hinweisen, die die Studien der ersten Semester betreffen, muß ich noch folgende Voraussetzung machen: Die Verantwortung vor dem Kind verbietet es, die Studenten der beiden ersten Semester durch Mittun in größerem Umfang in erziehungswissenschaftliches Denken einzuführen. Es handelt sich hier vorwiegend noch um ein Beobachten. Als zweckmäßig hat es sich auch aufgrund früherer Erfahrungen erwiesen, die Studenten durch Hospitationen in pädagogischen Institutionen in die Probleme des Erziehungs- und Schulwesens der Gegenwart (auch unter internationalem Aspekt) einzuführen. Dabei geht es nicht primär um Fragen der Unterrichtsstruktur, sondern um institutionelle Struktur- und allgemeine Inhaltsprobleme. Wir stellen also die Fragen nach dem Strukturprinzip, nach Sinn und Aufgabe der betreffenden Institution. Beispiel zur Vorbereitung auf den Besuch im „Schulkindergarten“: Durcharbeiten des Gutachtens über „Schulreife und Schulkindergarten“ des Deutschen Ausschusses. — Klärung der hier angesprochenen Problematik — Hospitation im Schulkindergarten mit der Aufgabe, Verhaltensprotokolle für einige Kinder zu erstellen — Auswertung dieser Protokolle im Hinblick z. B. auf Aufmerksamkeit und Interesse. Wir sind uns darüber im klaren, daß ein einmaliger Besuch des „Schulkindergartens“ zu schiefen oder oberflächlichen oder überheblichen Urteilen führen kann. Daher machen wir einen zweiten, evtl. auch einen dritten Besuch mit variierten Fragestellungen. — In Verbindung mit diesen drei Besuchen bearbeiten wir die Schrift von Erika Hoffmann „Das Problem der Schulreife“. Gegenwärtig bietet sich das brisante Problem des frühen Lesens an, bei dessen Bearbeitung die Studenten verstehen lernen sollten, daß sie von der pädagogischen Sinnfrage, nicht allein von der psychologischen Möglichkeit aus Stellung beziehen müssen. Neben diesen Hospitationen in pädagogischen Institutionen wird in einer Vorlesung dieser Gesamtthemenkreis erweitert, vertieft und problematisiert, wobei — wie gesagt — auch der internationale Aspekt eine Rolle spielt. In zusätzlichen Übungen sollte in Einzelprobleme aus diesem Gesamtfragenkomplex an Hand von Literatur einge-  
drungen werden<sup>14)</sup>.

Die hier entwickelte Konzeption einer Studienplanung von der Erziehungswirklichkeit aus ist an mindestens *drei Voraussetzungen* geknüpft: 1. Sie bedarf eines gut ausgestatteten Lehrkörpers an Erziehungswissenschaftlern und Fachdidaktikern mit genügend Mitarbeitern. Ich erinnere an die Zahlen, die Herr von Uexküll für die Medizin genannt hat. Wir dürfen in unseren Anforderungen nicht dahinter zurückstehen. 2. Unter den Erziehungswissenschaftlern muß wiederum eine genügend große Gruppe von Personen vorhanden sein, die im Sinne der von B. Conant empfohlenen und in unserem Modell stillschweigend angenommenen „clinical professors“ forschen und lehren. Das wiederum stellt bestimmte Voraussetzungen an die Vorbildung dieses Personenkreises. 3. Es muß bei allen Beteiligten Einigkeit über die Studienplanung erzielt werden, d. h. es wird eine kooperative Mitarbeit verlangt. Ganz deutlich: Es wird die Anerkennung der berufsvorbildenden Aufgaben der PH gefordert. Was zu lehren notwendig ist, darf dem Belieben des Dozenten nicht allein überlassen bleiben. Es muß allerdings gesichert sein, daß der Zweck für morgen bis zur Grundproblematik untersucht und mit philosophischer Besinnung verbunden wird.

### III. Zusammenfassung

Wie meinen beiden Vorrednern kam es mir darauf an zu zeigen, daß die Praxis — in unserem Fall als Erziehungswirklichkeit — die Studien motiviert und effektiv gestaltet und daß in der Praxis der Ansatzpunkt der Theoriebildung liegt. Darüber hinaus versuchte ich deutlich zu machen, daß der Erziehungswissenschaft als Theorie einer Praxis oder als Wirklichkeitswissenschaft oder als Handlungswissenschaft — wobei sie das niemals in „reiner“ Form ist — diese Studienform adäquat ist. Der Ausgangspunkt der Praxis bedeutet unter diesem Verständnis von Pädagogik nicht nur Anwendung einer Lehrmethode, die besseres Lernen gewährleistet; es handelt sich vielmehr um eine Methode, die es ermöglicht, die Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Theorie einer Praxis zu verstehen.

1933 schrieb WILHELM FLITNER in seiner „Systematischen Pädagogik“: „Echtes pädagogisches Denken steigt aus dem unmittelbaren Theoretisieren in der Situation des Handelns auf und kehrt als Klarheit und Umsicht des Handelns ins Tun zurück.“ Ich habe gezeigt, daß diese Einsicht in der Pädagogik seit E. CHR. TRAPP und JOH. FR. HERBART immer lebendig war. Sie ist andererseits durch die normative und geisteswissenschaftliche Pädagogik und durch die Wissenschaftsmethode der Philosophischen Fakultät vorwiegend als Gegenstand wissenschaftlicher Abhandlungen benutzt worden und somit vielfach bloßes Bekenntnis geblieben. Es ist an der Zeit, daß wir endlich die Konsequenzen aus dem Grundsatz der Einheit von Theorie und Praxis ziehen, im Umgang mit der Erziehungswirklichkeit gezielte Erfahrungen sammeln und sie zur Theorie entwickeln. Das hat zugleich den Vorteil, daß der Hochschullehrer stärker als bisher aus eigenen Untersuchungen, Beispielen, „Fällen“ usw. lebt, sie seiner Lehre zugrundelegt und nicht nur die Beispiele früherer Pädagogen interpretiert. Letztere werden

erst im Vergleich bedeutsam. Weiter wird diese Form der Studien dazu beitragen, die Erziehungswirklichkeit aufgrund der innigeren Korrespondenz von Theorie und Praxis stärker in Richtung des wissenschaftlich Erkannten zu verändern, als es bisher der Fall war. Letztlich wird auch der Umgang des Hochschullehrers mit Schülern die Einstellung der Studenten zu ihrem späteren Wirkungsbereich beeinflussen.

Ich versuchte in meinen Ausführungen, die bisherigen Ansätze der Einheit von Theorie und Praxis für die Hochschuldidaktik auszuwerten. Durch die Voraussetzung des wirklichkeitswissenschaftlichen Charakters der Erziehungswissenschaft und unter Zugrundelegung lernpsychologischer Erkenntnisse habe ich die Integration stärker betont und Theorie und Praxis enger verzahnt. Wir müssen versuchen, zu strukturierten Erfahrungen zu gelangen, die theoriegeleitet die Quelle künftiger Erfahrungen bilden. Ich bin überzeugt — und dahinter stehen zwanzigjährige Versuche —, daß die Studenten aktiver am Lernprozeß teilnehmen, daß man das Selbstfragen und Selbstdenken der Studenten aktiviert und die Studenten zu der für ihr berufliches Leben so wichtigen „Denk- und Handlungslebendigkeit“ (H. ROTH) führt und ein umfassendes pädagogisches „Handlungsbewußtseins“ erzeugt, wenn man auf diesem Fundament lehrt. Daher noch einmal mit Herrn RAMM und Herrn von UEXKÜLL: Theorie und Praxis lassen sich in den Wissenschaften der Jurisprudenz, der Medizin und der Pädagogik und in der Ausbildung zum Juristen, zum Arzt und zum Lehrer nicht trennen. Und zum Schluß eine Bitte: Nehmen Sie diese gewiß unvollständigen Ausführungen als Anregungen zu einem Gespräch und als einen Appell, der uns diese notwendigen und wichtigen Studien wieder in das Bewußtsein ruft. Ich habe nicht nur die Vermutung, sondern es gibt untrügliche Anzeichen, daß die Theoriebildung von der Erziehungswirklichkeit aus von den Pädagogischen Hochschulen abgewiesen und in die „Zweite Phase“ verlagert wird, weil man dem Wissenschaftsbegriff der Philosophischen Fakultät naheifert. Das ist der falscheste Weg, den die Pädagogischen Hochschulen gehen können.

#### *Anmerkungen*

- 1 ERNST CHRISTIAN TRAPP: Versuch einer Pädagogik, 1780, mit Einleitung und Anmerkungen hrsg. von TH. FRITZSCH, Leipzig 1913, S. 23 bzw. 43.
- 2 Vgl. hierzu M. FRISCHEISEN—KÖHLER: Wissenschaft und Wirklichkeit, Leipzig 1912; Philosophie und Pädagogik (1917); in: Kleine Pädagogische Texte, hrsg. von BLOCHMANN, GEISSLER, NOHL, WENIGER, Weinheim a. d. B., 2. Aufl. 1962.  
O. KROH: Theorie und Praxis in der Pädagogik, Erfurt 1927.  
WILHELMINE M. SAYLER: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik, München/Basel 1968.
- 3 JOHANN FRIEDRICH HERBART: Entwurf zur Anlage eines pädagogischen Seminars (1809), Die Einrichtung eines didaktischen Instituts (1810), beide Schriften in: WILLMANN u. FRITZSCH, J. FR. HERBARTS pädagogische Schriften, Bd. III, Osterwieck (Harz) u. Leipzig 1919, S. 25 ff.
- 4 ALOIS FISCHER: Zur Frage eines einführenden pädagogischen Anschauungsunterrichts in der akademischen Lehrerbildung (1924), in: A. FISCHER — Leben und Werk, hrsg. von K. KREITMEIER, München 1957, Bd. 5/6, S. 383—407.

- 5 GEORG GEISSLER: Schulpraktische Ausbildung in hochschulgemäßer Form; in: Vorträge und Protokolle des 1. Hochschultages, Weinheim/Bergstr. 1952.
- 6 An *eigenen Arbeiten* nenne ich: Idee und Wirklichkeit der Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule; in: Lebendige Schule, 1956, Jg. 11, S. 8—20. Vom Sinn des pädagogischen Studiums (Festvortrag zum 10jährigen Bestehen der Bremer Nachkriegslehrerbildung); in: Bremer Lehrerzeitung, 1956, S. 17—20, 34—35. Der Unterrichtsbesuch als Grundlage des erziehungswissenschaftlichen Studiums; in: Lebendige Schule, 1957, Jg. 12, S. 72—86. Der Sinn der schulpraktischen Ausbildung im Rahmen des Pädagogikstudiums; in: Lebendige Schule, 1964, Jg. 19, S. 177—192. Die Berufsvorbereitung der Lehrer durch das Studium der Erziehungswissenschaft; in: H. MIESKES (Hrsg.), Jenaplan. Aufruf und Antwort, Oberursel/Taunus 1965, S. 67—82. Gedanken zum Aufbau, der Gliederung und dem Zusammenhang der pädagogischen Studien an der Pädagogischen Hochschule; in: Pädagogische Rundschau, 1966, 20. Jg., S. 713—728. Aufbau und Gliederung des Studiums der Pädagogik auf empirisch-pragmatischer Grundlage; in: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wiss. Pädagogik, Heft 8, 1968, S. 59—72. Einführung in die Erziehungswissenschaft auf empirisch-pragmatischer Grundlage; in: Sammelband „Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrerberuf — WILHELM FLITNER zum 80. Geburtstag, Stuttgart 1969. Vgl. zu diesem Komplex u. a. auch: JOB-GÜNTER KLINK: Pädagogische Hochschule und Schulwirklichkeit; in: Lebendige Schule, 1964, Jg. 19, S. 89—101 — Ort und Inhalt der Schulpädagogik; in: ebda. 1966, S. 1—8.
- 7 PAUL HEIMANN: Didaktik als Theorie und Lehre; in: Die Deutsche Schule, 1962, S. 407—442. HEIMANN-OTTO-SCHULZ, Unterricht — Analyse und Planung, Darmstadt-Hannover, 2. Aufl. 1966 (Hier wird auf S. 197 ff. auch über das Berliner Didaktikum berichtet.)
- 8 Pädagogische Rundschau 1968, S. 277—286.
- 9 Die Arbeit ist wieder veröffentlicht in: Pädagogische Psychologie, hrsg. von FRANZ WEINERT, Köln und Berlin, 2. Aufl. 1967, S. 201—215.
- 10 Ebd. S. 336—345.
- 11 Wieder abgedruckt in: Die Arbeitsschule, hrsg. von A. REBLE in: Klinkhardts Pädagogische Quellentexte, Bad Heilbrunn/Obb., 2. Aufl. 1964, S. 41—53.
- 12 Vgl. hierzu die unter Nr. 6 von mir genannte Arbeit in der „Neuen Folge der Vierteljahresschrift“. Zu dem dort wiedergegebenen „Modell I“ auf S. 65 ist zu sagen, daß es noch zu stark vom „Fach“ Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft bestimmt ist. Ich würde heute in die theoretisch abzuhandelnden Problemfelder der Psychologie und Soziologie mit einbeziehen. D. h. wir müssen einen Studienplan erarbeiten, in dem die Grundwissenschaften nicht mehr nebeneinander, sondern integrativ bestehen.
- 13 FRITZ HARTMANN: Die gegenwärtigen Entwicklungslinien der Ideen, Systeme und Formen ärztlicher Ausbildung. Pädagogik und Didaktik des Medizinstudiums; in: didactica, I/68, S. 1—32; die Abhandlung macht deutlich, wie stark geplant das medizinische Studium verläuft.
- 14 Vgl. ERICH KOSIOL: Die Behandlung praktischer Fälle im betriebswirtschaftlichen Hochschulunterricht, Berlin 1957.  
HERBERT B. SCHMIDT: Die Fallmethode (Case Study Method) — Eine einführende Darstellung, Essen 1958.



## Diskussionsbericht

Der Diskussionsleiter J.-G. KLINK stellte zu Beginn an die Teilnehmer der Podiumsdiskussion (die drei Referenten sowie Frau B. GÖTZE und die Herren PFEIFFER und HÜBNER) fünf Fragen:

1. Gibt es zwischen Medizin, Jurisprudenz und Pädagogik ein unterschiedliches Praxisverständnis? 2. Bedeutet Praxis ein bloßes Sehen oder ist unter ihr auch ein Mithandeln zu verstehen? 3. Was muß getan werden, damit die Praxis wirklich motiviert? 4. Welche Probleme wirft eine in das Studium integrierte Praxis für den Studiengang und für die Hochschullehrerschaft auf? 5. Wie ist es zu erklären, daß Theorie und Praxis in der Lehre noch weitgehend voneinander getrennt sind?

Zunächst wandte man sich der 3. Frage zu. In der Medizin dient die Praxis dazu, den angehenden Arzt aus einer aus der Theorie herrührenden Sicherheit herauszuführen, um ihn für die Unsicherheit des konkreten Einzelfalles zu motivieren. Diese Motivation ist deshalb so nützlich, weil diejenigen, die den Arztberuf ergreifen, schon primär motiviert sind, Kranken zu helfen; ihnen schwebt ein bestimmtes praxisorientiertes Berufsziel vor Augen. — Für die Rechtswissenschaft, die die Gesetznorm im Blick haben muß, ist das konkrete Wissen ebenso wichtig wie die an exemplarischen Fällen studierten realen Zusammenhänge, die vor allem die Aufgabe haben, den angehenden Juristen in die Verantwortung gegenüber der Gesellschaft einzuführen. — Im Bereich der Erziehungswissenschaft kann ein stärkeres Reflektieren über pädagogische Grundprobleme in Verbindung mit der Praxis zu dem Ergebnis führen, daß die so gewonnenen Erkenntnisse leicht ein Festhalten, ein Erstarren bewirken, so daß am Ende der hinter der Praxis stehende Sozialisationsprozeß eher behindert als gefördert wird. Zudem vermag die Einengung der Praxis auf das Klassenzimmer leicht zu einer Frustration zu führen, indem die Extremformen der Realität die anfänglich erzeugte Motivation zerstören. Der dem Unterrichts- und Erziehungsgeschehen nahestehende Hochschullehrer sieht in der Praxis, wenn in ihr konkrete Fragestellungen eingeschlossen sind, wenn sie ein Reflektieren über die Handlungsabläufe gestattet, sehr wohl die Möglichkeit, die Lernwilligkeit während des Studiums und zugleich das Berufsbewußtsein zu stärken.

Wo liegen die Grenzen einer Motivation durch die Praxis? Eine falsch verstandene Praxis gefährdet ja nicht nur die Studenten, sondern ebenso auch die ‚Studienobjekte‘, Kranke, Klienten, Schulkinder. — Für den Arzt und Rechtswissenschaftler bedeutet die Praxis ein Identifizieren mit der Wirklichkeit. Die Studenten sollen frühzeitig zu einer kritischen Haltung hingeführt werden. Wenn das der Fall ist, sind die in einem Praktizieren einbegriffenen Gefahren gering. — In der Erziehungswissenschaft glaubt man, schädigenden Wirkungen durch einen klar gegliederten Studienaufbau begegnen zu können. Dieser muß von einem Sehen und Beobachten zu einem immer umfassenderen Handeln führen, wobei das Verhältnis von Theorie zu Praxis nicht ein kontinuierliches Nacheinander, sondern ein ständig in Wechselbeziehung stehendes Nebeneinander ist.

Im Zusammenhang mit Frage 4 wird das Problem der Praxisbetreuung durch Mentoren diskutiert. Wenn das im Rahmen der Praxis sich vollziehende Handeln der Studenten während des Studiums zunimmt, können Hochschullehrer nicht mehr allein die Anleitung übernehmen. Es müssen andere im Beruf stehende Betreuer hinzukommen. — Für die Erziehungswissenschaft ist es daher wichtig, daß Mentoren angeleitet werden, diese Aufgabe zu übernehmen. — In der Medizin gibt es noch keine



brauchbaren Lösungen. Im allgemeinen führt die Habilitation den Praktiker in die Universität. Famulieren die Studenten oder praktizieren die Medizinalassistenten in den Krankenhäusern, dann können sie in die Hände guter oder pädagogisch ungeschickter ‚Mentoren‘ fallen. Die neue Studienordnung versucht, durch größere Planung auch hinsichtlich der Krankenhausbetreuung eine Änderung herbeizuführen. — In der Rechtswissenschaft ist die Praxis des Vorbereitungsdienstes qualitativ sehr von den jeweiligen Ausbildungsleitern abhängig. Wenn die Universität stärker die Initiative ergreife und die Praxisbetreuung übernehmen könnte, ließen sich Mängel leichter beheben.

In Beantwortung der *Frage 5* wurde von medizinischer Seite betont, daß die entsprechenden Fakultäten an den Universitäten noch nicht begriffen hätten, daß Praxis und Theorie Hand in Hand gehen müßten. In Ulm bemüht man sich darum. Professoren führen praxisorientierte Kurse durch. — Die Schwierigkeiten für eine engere Verzahnung von Theorie und Praxis liegen beim rechtswissenschaftlichen Studium darin, daß sich das Freiheitsstreben der Universität und das berechnete Verlangen des Staates, im Jurastudenten den zukünftigen Staatsdiener zu sehen, reiben. Erst wenn sich die freiheitliche Universität mehr als Teil der Gesellschaft und des Staates sieht, dürfte es gelingen, eine ausgewogene Studiausbildung zu gewährleisten. — Für die Erziehungswissenschaften scheint das Problem darin zu liegen, praxisbewußte Hochschullehrer, wie das in Bremen weitgehend der Fall ist, hinzuzuziehen. Der von J. B. CONANT geforderte ‚clinical professor‘ wird in der Lage sein, Schwierigkeiten, die sich im Verhältnis von Theorie und Praxis ergeben zu überwinden. Aus zeitlichen Gründen konnte der ernst zu nehmende Einwand eines Diskussionsteilnehmers nicht diskutiert werden: Kann der Hochschullehrer als Person Theorie und Praxis zugleich bewältigen? Handelt es sich hier um eine Überforderung? (Diese Frage beinhaltet einen neuen Denkansatz: Müssen die Theoriefelder der Erziehungswissenschaft enger begrenzt und anders abgesteckt werden, wenn man die Einheit von Theorie und Praxis bejaht, wie es der Diskussionskreis in der Mehrheit tat, so daß der Pädagoge rein zeitlich die Möglichkeit erhält, auch „praktisch“ tätig zu sein?)

Der Diskussionsleiter stellte abschließend fest, daß bei gewissen sachbedingten Unterschieden Übereinstimmung darin besteht, daß, wie der Mediziner es ausdrückte, ‚Arzt nur der sein kann, der hinreichend Gelegenheit hat, Arzt zu sein‘.

JOACHIM ENGEL

## Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen — Überlieferung und Aufgabe

In meiner Eröffnungsansprache konnte ich schon in aller Kürze von der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen einiges sagen, über die Institution selbst, ihre Aufgaben, ihre Hochschultage. Der Abschluß dieser Arbeitstagung ist geeignet, vor dem Plenum, also nicht nur im Rahmen des Vertretertages, noch einmal Rechenschaft darüber zu geben, weshalb wir an dieser Sache festhalten sollten, obwohl auch hier Veränderungen nötig sind. Und Sie werden mir erlauben, daß ich dabei einige Erfahrungen aus sechsjähriger Tätigkeit in dieser Konferenz einarbeite, auf die Gefahr hin, daß ich dabei hier oder da nur für mich selbst sprechen kann.

Überlieferung und Aufgabe — das kann nur besagen, die Dinge entwickeln sich auch hier geschichtlich, von ersten früheren Einsichten und Vorhaben ausgehend in fortwährender Auseinandersetzung und Umbildung im Eingehen auf die Wandlungen der Lage und die Veränderungen des gesellschaftlichen Bewußtseins. Die Diskussionen dieser Tage, die Beschlüsse des Vertretertages sind ein Exempel dafür. Ich möchte aus den Erfahrungen der Jahre zwischen dem 5. und 7. Pädagogischen Hochschultag einige Impulse für unsere Weiterarbeit formulieren.

### *1. Die Konferenz als kritisches Forum der Lehrerbildung im ganzen*

Die Konferenz könnte noch wesentlich mehr dazu beitragen, daß der Austausch von Ideen und Erfahrungen in der Hochschulpolitik der Länder jedem einzelnen Land zugute kommt. Im Bereich der Pädagogischen Hochschulen gibt es diesen übergreifenden kritischen Austausch in viel geringerem Umfang als bei den Universitäten. Ich denke dabei nicht nur an die staatlichen Planungen, sondern auch an Initiativen, die aus den Hochschulen selbst kommen. Während die Lehrkräfte des „Mittelbaus“ und die Studentenschaften überregional organisiert sind und deshalb ihre Konzeptionen bis in die Landespolitik hinein einen ausgeglichenen, universalen Charakter haben — ich gebe zu: Das kann auch gelegentlich Nachteile haben —, denken und handeln unsere Kollegen vielfach regional, intern, allzu sehr an Landesverhältnisse gebunden bis zur partikularistischen Eigensinnigkeit. Im Länderbeirat der Konferenz, die ja als Organ den hochschulpolitischen Föderalismus und Pluralismus repräsentiert und vertritt, sind wir bis jetzt zwar zu „Länderberichten“ gekommen — auch auf den Vertretertagungen, aber das sind schließlich nur Referate über bereits geschehene oder beabsichtigte Veränderungen, sie werden in unserer Konferenz nicht ordentlich durchdiskutiert. Manchmal wird ängstlich geheimgehalten, was sich in einem

Land anspinnt. So kann auch der Vorstand nur schwer dazu Stellung nehmen, und doch könnte das den staatlichen Stellen und der Öffentlichkeit gegenüber recht nützlich sein. Die Konferenz ist noch nicht das anerkannte Forum, vor dem die Länderplanungen sich ausweisen müßten. Ich stelle mir nicht vor, daß es dabei stets eine offizielle einheitliche Auffassung geben sollte, wohl aber eine Anwendung erprobter Kriterien dessen, was grundsätzlich zur Lehrerausbildung gehört, mehr im Sinn einer Niveauprobe als eines Gestaltungsmodells. Indirekt hat die Konferenz durch ihr Generalgutachten von 1965 und durch gelegentliche Einzelstellungen zweifellos politisch gewirkt, doch bedürfte dies einer Konsolidierung und einer offiziellen Absprache und einer Neuorganisation. Die hochschulpolitische Einflußnahme der Konferenz wird freilich niemals über Empfehlungen und Stellungnahmen hinausgehen können. Aber das schon kann relevant werden. Es gewinnen die überregionalen Planungen und Vereinbarungen durch KMK und WRK und Bildungsrat zunehmend Einfluß. Ein Leitartikel der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung sprach kürzlich mit Recht von der deutlichen Tendenz zum Überregionalen in der Kulturpolitik.

Die Universitäten besitzen mit Rektorenkonferenz und Wissenschaftsrat zwei sehr verschiedenartig strukturierte und legitimierte Gremien, die beide übergreifend und unabhängig sprechen und handeln können. Die Lehrerausbildung wird im *Bildungsrat* neu geplant, zu dessen bevorstehenden Vorschlägen u. U. unsere Konferenz als einzige aus den Hochschulen selbst gebildete Instanz wird Stellung nehmen müssen. Ist sie bei der jetzigen Konstruktion dazu in der Lage? Ich habe doch den Eindruck, als wären die Pädagogischen Hochschulen in einzelnen Ländern wie im ganzen noch zu sehr Objekt einer Planung durch hochschulexterne Stellen oder durch einflußreiche Personengruppen. Ich habe zwar auch gesehen, daß es in der Entwicklung der Lehrerbildung in den Ländern die Zugkraft vorbildlich erscheinender Lösungen gibt, ebenso aber die Tendenz zur Eigenbrödelei und zur Beharrung. Die Konferenz in ihren Gremien wäre auch dafür verantwortlich, daß die Weiterentwicklung in vollem Umfang die allgemeine Reformdiskussion berücksichtigt und nicht ungebührlich hinterherhinkt.

Wir sind in einer Umformung unserer Satzung begriffen. Es gibt in 8 Ländern der Bundesrepublik noch selbständige Pädagogische Hochschulen, aber die Entwicklung wird weitergehen. Zur Konferenz gehören auch die hessischen Universitätsabteilungen, das Hamburger Institut, die bayerischen, zur Universität zuzurechnenden Hochschulen. Wir wissen alle, daß die Erziehungswissenschaft unteilbar ist, daß die Ausbildung der Lehrer aller Schularten und -stufen zusammengehört, weil die Schule als Ganzes gesehen werden muß. Vorläufig gibt es neben uns eine Konferenz der Universitätspädagogen und eine Konferenz der Studienseminarleiter, heute schon ein fragwürdiges Nebeneinander, institutionell und sachlich gesehen. Was uns fehlt, ist eine Konferenz, in der alle in Theorie und Praxis an Schule und Lehrerausbildung beteiligten Stellen miteinander sprechen und verhandeln können, also die großen Lehrerverbände, die verantwortlichen Leute aus den Kultusministerien und die Pädagogen der Hochschulen und Ausbildungsstätten sowie die Experten aus der BAK und dem VDS — sofern diese

nicht ohnehin durch die Hochschulen mit vertreten sind. Das soll keine Mammutkonferenz sein, sondern eine Art Gipfelkonferenz der Pädagogen, aber solcher Kontakt ist dringlich geboten. Unsere Konferenz sollte einstweilen ihre Selbstständigkeit behalten und weiterarbeiten, aber eine Querverbindung und Konzentration auf höherer Ebene anstreben.

Umstrukturierung ist auch in der Weise notwendig, daß die Hochschulen zukünftig zum Vertretertag nicht nur Rektoren und Professoren delegieren, sondern Angehörige aller Gruppen. Dies zu bearbeiten, ist eine Kommission eingesetzt worden.

## *II. Bemerkungen zur Frage der Hochschulreform*

In Anknüpfung an das zuerst Gesagte lassen Sie mich darauf hinweisen, daß die Pädagogischen Hochschulen im Vergleich zur Universität in ungleich besserer Lage sind oder doch sein könnten, was die Frage der Hochschul- und Studienreform angeht. Die Pädagogische Hochschule ist in sich selbst noch immer ein Experiment, dessen Ergebnisse, dessen Zukunft im Grunde noch offen sind. Weder trägt noch belastet uns eine alte Tradition, ein hohes Sozialprestige, eine institutionell fixierte Ideologie. Freilich gibt es Tradition und Ideologie in anderer Art ansatzweise auch hier, aber das ist doch nur bei Selbstmißverständnis und Fehldeutung schon der ursprünglichen Konzeption möglich. Bleibt die Pädagogische Hochschule dem inneren Gesetz, wonach sie angetreten, treu, so kann sie sich gerade nicht mehr auf die Pädagogik der zwanziger Jahre und die damalige Gestalt der Bildner- und Bildungshochschule festlegen, sondern muß die zeitlich aktuellen Notwendigkeiten verstehend aufgreifen, und so unterliegt sie einem dauernden Strukturwandel, um dem wissenschaftlichen, pädagogischen, gesellschaftlichen Auftrag gerecht werden zu können. Ihre Idee und ihre Gestalt lassen sich nicht aus einem abstrakten Begriff von Bildung oder Wissenschaft ableiten, sie ist der Einwirkung gesellschaftlicher Kräfte, der ständigen Orientierung an den variablen Bedürfnissen der Schule und an den Intentionen der Lehrerschaft intensiv ausgesetzt, und sie muß in solchem Bezugssystem ihre Selbstbesinnung als Hochschule immer neu gewinnen.

Und doch wäre es eine idealisierende Verzeichnung des Bildes, wenn man nicht zugäbe, daß die Pädagogische Hochschule in ihrer Initiative zur Reform durch eine gefährliche Neigung zur unkritischen Übernahme traditioneller Hochschulstrukturen und -formen bedroht ist, die ihrerseits dort, wo sie abgenommen werden, längst fragwürdig geworden sind. Jede Reform kann ja nur so gemeint sein, die Chancen für die erziehungswissenschaftlichen Studien und die diese fundierende Lehre und Forschung zu verbessern, Studium und Ausbildung vernünftiger, zweckmäßiger und ergebnisreicher zu gestalten, dabei aber die alte Frage der Gründerzeit nach der humanen Bildung nicht einfach preiszugeben. Der Umgliederungsprozeß in der westdeutschen Lehrerbildung hat sich begreiflicherweise in der jüngsten Phase des Umdenkens und Umgestaltens zur wissenschaftlichen Hochschule hin primär den formalen Strukturen zugewendet und

dabei die alten klassischen Kennzeichen eines Hochschulstatus gewonnen — nur das Promotions- und Habilitationsrecht sind noch strittig, aber auch diese Privilegien der wissenschaftlichen Hochschule werden erstrebt und stehen vor der Tür. Ich zweifle nicht daran, daß dieser Weg im ganzen zwar notwendig und richtig war und ist dort, wo die Universitäten nicht imstande sind, die Ausbildung aller Lehrer zu übernehmen, was noch weithin der Fall ist. Was ich hier kritisch dazu anmerken möchte, ist nicht zu verwechseln mit einer restaurativen Kritik an der sogen. Verwissenschaftlichung, die ein romantisches Bild von Schule und volkstümlicher Bildung zugrundelegt und der Pädagogischen Hochschule eine Art Erziehungslehre verordnet. Ich meine aber, wir sollten eben nicht unbesehen und nur aus Statusgründen fraglich gewordene Modelle nachahmen. Wir sollten nicht abwarten, bis die alten wissenschaftlichen Hochschulen sich selbst reformieren oder staatlich reformiert werden, sondern mit mehr Phantasie und Gründlichkeit unserer Sache gemäß neue akademische Formen zu finden suchen.

Ich nenne nur zwei Beispiele. 1. Die Rektoratsverfassung mit der üblichen Hierarchie des Lehrkörpers — deren Problematik jedem bekannt ist; die Privilegierung der Ordinarien, möglicherweise nur der Habilitierten, gegenüber der großen Gruppe der Dozenten und anderen Mitarbeiter. 2. Die Übernahme des universitären Studentenrechts, das für eine Pädagogische Hochschule besonders unangemessen und untragbar ist, besonders des Disziplinarrechts.

Man muß verstehen, daß hier oder da Pädagogische Hochschulen in ihrem Existenzkampf überkommene Muster einfach aufgreifen, aber diese Phase sollte jetzt abgeschlossen werden, und wir sollten nicht aus der bisher noch begründeten Sorge heraus, als sogen. eigenständige Hochschulen deklassiert zu werden, auf solche neuen Formen verzichten, wie sie in der Reformdiskussion anvisiert werden. Diese Politik verspricht auf die Dauer größere Erfolge, weil nur dadurch die Leistungsmöglichkeiten realiter gesteigert und ein sachlicher und menschlicher Consensus unter allen Angehörigen der Hochschule einschließlich der Studenten erreicht werden kann. So notwendig Statusanhebung ist — Wirkung und Ansehen gewinnen wir nur durch progressive Leistung und durch Einigung. Ich bitte, mich nicht mißzuverstehen: Ich schütte hier nicht Wasser auf die Mühlen derer, die uns entgegenhalten: erst einmal überzeugende wissenschaftliche Qualität Eurer Arbeit — dann Hochschulprivilegien! Dahinter verbirgt sich erstens oft der Wunsch, diesen aufstrebenden, neuartigen Hochschultypus kleinzuhalten; zweitens ist es doch eine Binsenwahrheit, daß nur wirklich hochschulgemäße Arbeitsbedingungen personeller, materieller und struktureller Art eine Weiterentwicklung der wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit ermöglichen. Hier hängt eins am andern. Aber eben darum dürfte es doch gehen: Daß wir den notwendigen Strukturwandel als Bedingung der Möglichkeit für größere Leistungskraft und für einen consensus omnium verstehen und dementsprechend Verfassungen und Satzungen konstruieren. Erst von da aus wird die Pädagogische Hochschule wirksam ihre gesellschaftlichen Aufgaben angreifen können, die Demokratisierung der Erziehung und der Schule.

Ich kann hier unmöglich zu Form und Inhalt all der Organisationsmodelle Stellung nehmen, wie sie bisher von Universitätsreformern, Erziehungswissenschaftlern, Studentenschaft, Bundesassistentenkonferenz, Ministerien, Instituten und Konferenzen oder freien Gruppen von Professoren vorgelegt werden, bis hin zum Vorschlag einer Pädagogischen Fakultät oder Pädagogischen Universität. Das alles bedarf m. E. noch sorgfältiger Sichtung und Überlegung — ganz abgesehen davon, daß es sich dabei auch immer um ein Politikum handelt. Aber bei aller möglichen Divergenz der institutionellen und organisatorischen Lösungen dürften jedenfalls einige Kriterien geltend zu machen sein, die ich hier nur auswahlweise und thesenhaft bezeichnen kann:

### *III. Kritische Aspekte künftiger Lehrerbildung*

1. Wird das Studium der Lehrer insgesamt in die Universität integriert und inkorporiert, so nur in der Form einer voll entwickelten und differenzierten, mit allen Rechten ausgestatteten Institution als Fachbereich oder Abteilung oder Fakultät. Eine nur formale Angliederung oder eine halb isolierte Sonderposition im Universitätsgefüge ist abzulehnen.

2. Jede formale Lösung wird auch daran zu messen sein, wieweit sie inhaltlich einen Ausgleich zwischen erziehungswissenschaftlichen Studien und fachwissenschaftlichen Studien zustandebringt und das Problem der Praxis im Studium bewältigt. Das alte Vorurteil, der Lehrer, jedenfalls qua künftiger Gymnasiallehrer — bzw. weitsichtiger gesagt: als Oberstufenlehrer — müsse erst seine Fächer studieren, bevor er pädagogisch etwas lernen könne, gilt so nicht mehr. Andererseits scheint mir etwa das sehr bedeutsame reformerische Modell ROBINSONS zur Pädagogischen Fakultät nun umgekehrt die Fachstudien fast in den Rang bloßer Begleitstudien zu versetzen. Hier sinnvoll zu differenzieren und zu akzentuieren, ist eine schwierige Aufgabe. Es kann auch eine erziehungswissenschaftliche Überfrachtung und Überforderung geben, die zu neuem Dilettantismus führt — wie denn angesichts der Mannigfaltigkeit der wissenschaftlichen Ansprüche, die an die Vorbildung des Lehrers zu stellen sind, das Problem des Dilettantismus bisher nicht gelöst erscheint. Das gilt auch für die jetzige Pädagogische Hochschule, die in ihrer Studienreform hinsichtlich Schwerpunktbildung und Konzentration der Fächer weiterdenken muß. Ich meine, es zeige sich, daß auch das Studium der Grundschul-, Hauptschul- und Realschullehrer im Grunde einer gegliederten Zeit von 8 Semestern bedürfe, wenn ein tragbares Verhältnis zwischen pädagogischen und fachwissenschaftlichen Ansprüchen in einer Studienordnung, die wirklich zum Studieren verhilft, gefunden werden soll. Die Erziehungswissenschaft selbst ist heute eine sich rasch ausweitende und zugleich differenzierende Disziplin, kooperativ nach vielen Seiten hin zu entwickeln. Die Pädagogische Hochschule sollte diesen Prozeß durch Differenzierung ihrer Lehrstühle und Lehraufträge mitmachen und fördern. Davon zu unterscheiden ist aber die Neuordnung der pädagogischen Studiengänge, die mit solcher Ausweitung in der Selbstdarstellung der Erziehungswissenschaft nicht

Schritt halten können und sollen. In dem weiten Bereich der sogenannten „Grundwissenschaften“ wird es zunehmend auf Spezialisierung und Schwerpunktbildung im Studium hinauslaufen, auf verschiedenartige pädagogische Berufsziele hingeordnet. Wir brauchen also *eine umfassendere und differenziertere Selbstdarstellung der Erziehungswissenschaften und zugleich die Ausarbeitung sinnvoll sich beschränkender und akzentuierter Studiengänge.*

Auch für den Aufbau des sogenannten Wahlfachstudiums ist zu fordern, daß nicht einfach die universitären Inhalte und Methoden der Fachwissenschaften übernommen und im Kleinformat dargestellt werden. Diese Fachwissenschaften werden an der Universität ebenso universal wie speziell betrieben. Es muß doch sowohl von der Schule wie von der sachlichen Notwendigkeit her eine Überprüfung der traditionellen Lehrinhalte, ihrer wissenschaftlichen wie gesellschaftlich-pädagogischen Aktualität, stattfinden, in allen Fächern, besonders in den sprachlichen Disziplinen mit ihrer historisch-literarischen Orientierung. Das Wahlfachstudium sollte sich nicht ganz aus dem erziehungswissenschaftlich bestimmten Gesamtgefüge emanzipieren, sondern mit fachdidaktischen Kategorien eine Neuordnung der fachwissenschaftlichen Studien intendieren. Das eine wissenschaftliche Wahlfach oder zwei Fächer in 6—8 Semestern zu studieren, ist für den Lehrer erst dann wirklich möglich, nützlich und ergebnisreich, wenn in den Fakultäten und Fachbereichen neue Studienordnungen entstehen, die zwischen Wissenschaftsautonomie und Ausbildungszweck eine Synthese finden.

Entsprechend wären dann die Prüfungsordnungen zu revidieren, die z. T. noch einer Zersplitterung der Studien und einer falsch verstandenen Universalität der Bildung Vorschub leisten.

3. Wo es in einem Land noch mehrere kleine vereinzelte Pädagogische Hochschulen gibt, da sollten sie zusehen, mit allen Mitteln durch Kooperation und Querverbindungen die Isolierung abzumildern. Dabei sollte man aus Erfahrungen anderer Länder, die solche Verbindungssysteme haben, lernen, auch aus deren Fehlern. Wie immer die Lösungen aussehen, sie sollten entwicklungsfähig und offen bleiben und auch den Gesichtspunkt der Rentabilität und Bildungsökonomie nicht vergessen, um mit gutem Gewissen die dazu notwendigen Investitionen beanspruchen zu können. Derartige Zusammenfassungen sollten sich als Keimzelle zu Päd. Fakultäten oder Teiluniversitäten verstehen.

4. Bei dem notwendigen Prozeß der Verwissenschaftlichung der Gesamtlehrerbildung muß der Bezug auf Schule und Praxis nicht nur erhalten bleiben, sondern intensiviert werden. Die Begründung liegt in der Tatsache, daß die Schule es ist, die einer wissenschaftlichen Durchdringung und einer geistig-politischen Anhebung bedarf. Auch eine universitäre Lösung muß dies einkalkulieren. Dazu haben wir heute vormittag einiges gehört. Wenn die Reform der Lehrerbildung mit der Schulreform zusammenhängt, dann gehört notwendig dazu auch eine Kooperation der Hochschule mit der Schulverwaltung sowie mit der Lehrerschaft. Das Zielbild der künftigen Schule muß sich stärker auf das Studium der

Lehrer auswirken, Grundschul-, Fachgruppen-, Fachlehrer, aber in welchen Fächerkombinationen? Müssen in der Schule nicht neue Bereiche eingeführt werden, Wirtschaft und Arbeit, Recht und mehr Technik? Ist nicht der Fächerkanon von Schule und Hochschule zu überprüfen?

Der erst noch voller zu realisierende Hochschulstatus dürfte also nicht bedeuten, in eine sich vornehm dünkende, aber selbstgenügsame und sich isolierende Autonomie von Forschung und Lehre zu geraten, die den Kontakt mit der Praxis verliert, für die sie doch da ist. Mir scheint, auch die Frage einer angegliederten Versuchsschule ist neu aufzunehmen, um reformerische Experimente wissenschaftlich ansetzen und kontrollieren zu können.

5. Das Prinzip der Kollegialität und der Mitbestimmung aller Glieder einschließlich der Studentenschaft ist an einer Pädagogischen Hochschule aufs äußerste ernst zu nehmen. Sofern es nach einem allgemeinen Hochschulrecht, das von der PH in einem Land nicht einfach abgeändert werden kann, im Lehrkörper das Ordinariatssystem gibt, muß durch Festlegung der Arbeitsbedingungen und der Geschäftsordnungen eine Ordinarienherrlichkeit ausgeschlossen werden. Auch sehe ich nicht ein, weshalb es an einer Pädagogischen Hochschule, wenn sie den Status einer wissenschaftlichen Hochschule erhält, z. B. Seminardirektoren geben muß. Die rechtliche und funktionelle Position des sogen. Mittelbaus ist, in Abweichung vom universitären System, neu zu ordnen. Die Einbeziehung von reformfreudigen und als Hochschulmentoren erfahrenen Lehrern aller Schulstufen in den Lehrkörper sollte nachdrücklich angestrebt und gesetzlich geordnet werden. Behinderungen, die aus geltenden akademischen Laufbahnbestimmungen erwachsen, müssen abgebaut werden. Für die so umstrittene Frage der Mitbestimmung der Studentenschaft gilt pädagogisch m. E. der einfache Grundsatz, daß man die Studenten dort mitarbeiten lassen sollte, wo sie mitarbeiten wollen. Es müssen hier endlich einmal Erfahrungen gemacht werden. Die Unterscheidung zwischen qualitativer und quantitativer Repräsentation ist theoretisch wohl sinnvoll, praktisch darf sie nicht zu einer Alternative führen, weil eine qualifizierte Mitarbeit und Mitbestimmung ohne ausreichende quantitative Repräsentation nicht möglich und aussichtslos ist. Unsere Professorenschaft sollte sich mit dem Gedanken befreunden, daß auch die Ordinarien in Zukunft in den akademischen Gremien nach einem Repräsentativsystem mitarbeiten und vertreten sind. Die Einheit von Forschung, Lehre und Verwaltung ist personell nicht mehr realisierbar, man muß an periodische Trennung der Funktionen denken.

6. Ich spreche mich gegen die Übernahme eines Habilitationsverfahrens aus, das nicht radikal neue Formen findet, wie sie einer erziehungswissenschaftlich bestimmten Hochschule gemäß wären, sofern es dergleichen überhaupt geben muß. Förderung des akademischen Nachwuchses mit allen Mitteln, Studienfreiheit für Assistenten, aber Eignungsnachweis für Berufungen durch wissenschaftliche und pädagogische Leistungen, die nicht an ein starres akademisches Verfahren gebunden sind.



7. Erziehungswissenschaftliche Forschung ist heute im allgemeinen nur noch kooperativ und interdisziplinär möglich. Es bedarf daher des Aufbaus von Fachgruppen und die einzelne Hochschule bzw. den einzelnen Lehrstuhl übergreifenden Forschungsorganisationen. Auch von daher müssen die bestehenden kleinen Hochschulen sich verbinden oder konzentriert werden.

8. Schließlich möchte ich eine Frage berühren, die heute in der Diskussion m. E. zu kurz kommt. Bei aller Kritik an einer allzu direkten Bildungsabsicht, wie sie in der sogenannten überschaubaren kleinen Pädagogischen Hochschule früher vorherrschte, kann die Frage nach dem pädagogischen Denken in der Einheit von Erkenntnis und Verhalten, Intelligenz und Person, nach der persönlichen Eignung und nach der individuellen Bildung des Studierenden und des Lehrers nicht unterdrückt werden. Die Notwendigkeit erziehungswissenschaftlicher Durchbildung und fachlicher Ausrüstung ist, gerade im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Studien, kein Argument gegen solche Intentionen. Man sollte nicht einem Wissenschaftsaberglauben verfallen. Wir sprachen früher von dem politisch-, gesellschaftlich-, künstlerisch- und philosophisch-theologisch orientierten und gebildeten Lehrer; wir wollen ihn nicht durch den erziehungswissenschaftlichen „Fachidioten“, den ungebildeten Unterrichtsexperten, ersetzen. Bei aller Konzentration auf die heute vordringliche pädagogische, psychologische, soziologische und fachwissenschaftliche Ausbildung darf im Blick auf die Gesellschaft und auf die Praxis, d. h. die Lebens- und Schulwelt unserer Kinder, der Horizont einer humanen Bildung nicht verengt werden. In der Diskussion wurde die Formel „Kreativität der Person im gesellschaftlichen Kontext“ gebraucht. Die wesentlichen und empfindlichen Dinge, um die es hier geht, lassen sich in der großen Massenhochschule kaum mehr institutionalisieren und nicht sichern. Sie lassen sich vielleicht nur noch durch ein geschicktes System der Binnengliederung verwirklichen, das intensivere sachliche und auch persönliche Kontakte, wechselseitige Kritik und offene Aussprache ermöglicht. Hier hat gewiß vor allem die eigene Arbeit der Studentenschaft eine Aufgabe. Jede Zeit setzt ihre Akzente. Ich möchte die zwei Haupttendenzen, die heute auch die Studentenschaft bewegen, noch einmal ganz uneingeschränkt bejahen; die mit allen modernen Mitteln der Rationalisierung arbeitende wissenschaftliche Spezialausbildung und die politisch-gesellschaftliche Aufklärung des Studierenden, der Lehrer und Erzieher werden will. In dieser Aktivität der Studenten steckt doch zweifellos ein Element wissentlicher und willentlicher Mitverantwortung, das die Hochschulen und ihre Lehrkörper gegen Massenträgheit, apolitische Privatheit und bloßen Berufsmaterialismus entschlossen fördern müssen. Insofern geht es auch dieser studentischen Jugend auf ihre Weise um Humanität und Bildung. Deshalb sollte z. B. die alte Tradition eines Hochschulforums und einer interdisziplinären und interpersonellen Diskussion nicht absterben, auch wenn es um veränderte Inhalte solcher Diskussion geht. Die Pädagogische Hochschule muß die übergreifenden großen Probleme der Zeit aufnehmen: Das Verhältnis von Macht und Recht, Autorität und Freiheit, Atheismus und Glauben, und vor allem auch die Frage einer neuen Moralität.

Dies vorweggesagt und vorausgesetzt, muß m. E. von der Tradition der Hochschule her und im Interesse einer kritischen Selbsterkenntnis auch gesagt werden, daß es im geistigen und im politischen Streit in einer Hochschule wie ganz gewiß auch in einer Schule Regeln und Pflichten einer freien Gesittung gibt; neben Mut, Flexibilität und selbständiger Aktivität so etwas wie Toleranz, Sachlichkeit und Takt. Hierin könnten sich die Generationen, die Gruppen der Lehrenden und Lernenden zusammenfinden. Simplifizierungen, monologisierende Formelsprache, einseitige Anklagen verzerren das Bild der Wirklichkeit und wirken letztlich inhuman.

9. Denkt man an den Plan der Bremer Universitätsgründung, so sollte man sich nun auch daran erinnern, daß hier Abteilungen für Bildende Kunst und Musik vorgesehen waren, die nicht nur Wissenschaft pflegen, sondern zugleich damit verbunden künstlerische Praxis ermöglichen. Auch dieses Erbe dürfte an der Pädagogischen Hochschule nicht in Mißkredit geraten, sondern muß in zeitgemäßer Form weiterentwickelt werden. Ich zitiere: „Die Universität soll nicht nur den Wissenschaften, sondern im gleichen Range auch den Künsten eine Stätte bieten. Denn nach der Überzeugung des Beratungsausschusses kann die neue Hochschule eine universale Einstellung gegenüber der Gesamtwirklichkeit nur dann gewinnen, wenn sie Raum für Forschen wie für Gestalten gibt“. OTTO WEBER, der 1963 diesen Bremer Plan herausgab, hat mir in einem Gespräch gesagt, er habe für diesen Gedanken Anregungen aus dem Bildungsdenken der Pädagogischen Hochschule empfangen. Es ist wohl an der Zeit, dies der Pädagogischen Hochschule ins Gedächtnis zu rufen. Das wissenschaftliche Faktum und die soziologisch-psychologische Analyse ist das eine Element — das Verstehen von Ziel und Sinnstrukturen, das Gestalten und die Frage nach dem Personsein des Menschen im ganzen, das sind die anderen Elemente; beides bedingt einander.

Ich schließe mit dem Wunsch, daß die didaktische Reform die Leistungen der Hochschule und den wissenschaftlichen Ertrag des Lehrens und Lernens steigert; daß sie zu neuer Einigung aller Angehörigen der Hochschule führt; daß sie Raum erobert für ein ruhigeres, selbständiges Studieren des Einzelnen, für die Entwicklung zu kritischem Denken und zu freier Humanität in sozialer Verantwortung. Wir können nicht auf die Weltrevolution warten, sondern wir müssen in unserem kleinen Bereich mit der Reform einsetzen.



## EntschlieÙung

Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen und der in Bremen tagende 7. Pädagogische Hochschultag wenden sich an die Präsidenten der Länderparlamente und an die Ständige Konferenz der Kultusminister sowie an den Deutschen Bildungsrat mit folgender EntschlieÙung:

Studium und Ausbildung der Lehrer aller allgemeinbildenden Schulen befinden sich in den westdeutschen Ländern in einem Zustand der Reformbedürftigkeit und mangelnder Entwicklungsmöglichkeit. Aus der allgemeinen Erkenntnis, daß die Ausbildung aller Lehrer pädagogisch und fachlich wissenschaftlichen Rang haben muß, werden vielfach nicht die Konsequenzen gezogen; vor allem hinsichtlich der personellen und sachlichen Ausstattung sowie des wissenschaftlichen Status der bestehenden Institutionen. So kann sich auch die Kooperation zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule nicht in der Weise entwickeln, wie es im Interesse einer Ausbildung der Lehrer aller Schulformen und Schulstufen wäre. Unabhängig von der jeweiligen institutionellen Form muß sichergestellt werden, daß das Studium aller Lehrer erziehungswissenschaftlich wie fachwissenschaftlich endlich die Ansprüche, die Schule und Gesellschaft stellen, erfüllen kann. Es liegen genügend Vorschläge in dieser Richtung vor.

Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen erwartet vom Deutschen Bildungsrat die zusammenfassende Konzeption einer erziehungswissenschaftlich, fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und schulpraktisch ausgewogenen Ausbildung. Die Konzeption sollte auch Vorschläge zur institutionellen Lösung enthalten. Dabei sollten, um politische Realisierung zu ermöglichen, in Anknüpfung an die Verhältnisse in den Bundesländern drei Grundformen ausgearbeitet und empfohlen werden: 1. Volle Integrierung des Studiums aller Lehrer in die Universität; 2. Ausbau Pädagogischer Hochschulen zu Teiluniversitäten oder Pädagogischen Universitäten; 3. Zusammenfassung kleinerer Institutionen zu großen Pädagogischen Hochschulen unter Zuerkennung des uneingeschränkten Status einer wissenschaftlichen Hochschule und unter Kooperation mit der Universität.

Die Länderparlamente und Länderregierungen und die Ständige Konferenz der Kultusminister werden aufgefordert, nur solche Maßnahmen zu treffen, die sich mit den obenstehenden Grundsätzen in Einklang befinden.

Bremen, den 15. Oktober 1968

PROF. DR. H. STOCK  
Vorsitzender der Konferenz  
der Pädagogischen Hochschulen  
und  
Präsident des 7. Pädagogischen  
Hochschultages